

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

PEDAGOGISEN JOHTAMISEN ILMENEMINEN RAJAJÄÄKÄRIKOMPPANIASSA

PRO GRADU

**Yliluutnantti
Hans-Michael Gros**

**SM 7
Rajavartiolinja**

Huhtikuu 2018

Kurssi Sotatieteiden maisterikurssi 7	Linja Rajavartiolinja
Tekijä Yliluutnantti Hans-Michael Gros	
Opinnäytetyön nimi Tiivistelmän laatiminen osana tieteellistä kirjoittamista	
Oppiaine, johon työ liittyy Johtaminen	Säilytyspaikka Maanpuolustuskorkeakoulun kirjasto
Aika Huhtikuu 2018	Tekstisivuja 64 Liitesivuja 4
<p>Pedagoginen johtaminen rajajääkärikomppaniassa</p> <p>Tämä tutkimus käsittelee pedagogisen johtamisen ilmenemistä rajavartiolaitoksen rajajääkärikomppanioissa. Rajajääkärikomppaniat ovat varusmieskoulutusta tekeviä yksiköitä, joiden henkilökunta muodostuu pääosin kouluttajista, välijohtoportaasta ja päälliköistä. Tavoitteena on selvittää kouluttajien mielikuvia hyvästä koulutuksen johtamisesta, ja tutkia näiden mielikuvien kautta tehokasta koulutuksen johtamista. Viitekehyksen empiiriselle aineistolle antaa pedagogisen johtamisen teoria, joka on koulumaailmassa kehittynyt ajatus muuttuvasta ja kokonaisvaltaiseen oppimiseen tähtäävästä johtamisesta.</p> <p>Olen kerännyt empiirisen aineiston tutkimukseeni eläytymismenetelmän ja teemahaastattelujen avulla. Aineistolle on tehty kolme pääanalyysiä: eläytymismenetelmäanalyysi, abduktiivinen laadullinen aineistoanalyysi ja laadullinen teemahaastatteluanalyysi. Tavoitteena oli hyödyntää eri analyysejä tulosten saamiseksi.</p> <p>Laadullisen aineistoanalyysin pohjalta totean kouluttajien mieltävän koulutuksen johtamisen hyvin samankaltaisesti, kuin teoreettinen viitekehykseni antaa ymmärtää. Tärkeinä seikkoina korostuu johtajan visio, kommunikaatio ja läsnä oleminen. Eläytymismenetelmäanalyysillä löysin aineistosta palaverit merkittävänä pedagogisen johtamisen työkaluna. Tähän yksityiskohtaan kohdensin haastatteluja, joiden pohjalta voin todeta kouluttajien mieltävän palaverit tärkeänä osana johtamistoimintaa, tilaisuutena, jossa johtaja voi välittömästi kommunikoida tahtoaan alaisilleen.</p> <p>Päätelmissä esitän eri palaverityyppien käyttöä johtamistoiminnan tehostamiseksi. Jaan palaverit kolmeen kategoriaan: asia-, projekti- ja visiopalaveri. Näiden palaverien käyttö strukturoi koulutuksen johtamista ja mahdollistaa kouluttajien asiantuntijuuden hyödyntämisen. Ne tarjoavat johtajille myös mahdollisuuden olla läsnä yksikkönsä sosiaalisessa verkostossa ja osoittaa kiinnostusta. Eroina palavereilla on niiden ajallinen tiheys ja sisällön laajuus. Asiapalaverien tavoitteena on lyhyt keskustelu resurssien jaosta ja koulutustapah- tumien järjestelyistä. Projektipalaverilla on selvä tarkoitus, se vastaa yhden laajemman kokonaisuuden toteuttamiseen liittyvien seikkojen käsittelemisestä. Visiopalaveri on kerran tai kaksi vuodessa pidettävä kokous, jossa käsitellään työyksikön kehittämistä pidemmällä aikavälillä. Tämä mahdollistaa päällikölle laajojen tavoitteiden asettamisen ja visionsa esiintuomisen.</p>	
<p>AVAINSANAT</p> <p>Pedagoginen johtaminen, koulutuksen johtaminen, rajajääkärikomppania, palaveri</p>	

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	1
2. PEDAGOGINEN JOHTAMINEN	4
2.2 Pedagoginen johtaminen, Instructional Leadership ja Pedagogical Leadership	4
2.3 Pedagoginen johtaja	9
2.4 Asiantuntijuus ja pedagoginen johtaminen	12
2.4.1 Palaverit osana asiantuntijaverkoston toimintaa	14
2.5 Pedagoginen johtaminen sotilasorganisaatiossa	16
2.6 Yhteenveto pedagogisen johtamisen teoriasta	20
3. METODOLOGIA JA TUTKIMUKSEN TIETEENFILOSOFINEN TAUSTA	22
3.1 Ontologia	22
3.2 Epistemologia	23
3.3 Aineistonkeruumenetelmät	24
3.3.1 Eläytymismenetelmä aineistonkeruumenetelmänä	24
3.3.2 Aineistonkeruutilaisuus (eläytymismenetelmä)	26
3.3.3 Aineistonkeruutilaisuus (teemahaastattelu)	28
3.3.4 Haastattelutilaisuuksien järjestäminen	30
3.4 Analyysimenetelmät	31
4. TULOKSET	33
4.1 Esseiden teemoitteluanalyysin tulokset	33
4.1.1 Kommunikaatio	34
4.1.2 Visio	37
4.1.3 Resurssien käyttö	41
4.1.4 Läsnäolo	43
4.1.5 Yhteenveto	45
4.2 Eläytymismenetelmän tulokset	46
4.2.1 Onnistunut koulutuksen johtaminen	47
4.2.2 Epäonnistunut koulutuksen johtaminen	49
4.2.3 Tarinoiden keskinäisvertailun yhteenveto	52
4.3 Analyysi teemahaastatteluista	53
4.3.1 Palaverien luonne	53
4.3.2 Palaverien merkitysisältö	58
5. JOHTOPÄÄTÖKSET	62
5.1 Johtaja, palaverit ja pedagoginen johtajuus	62
5.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi ja jatkotutkimustarve	65
LÄHTEET	68
LIITTEET	72

1. JOHDANTO

Tutkimukseni käsittelee pedagogisen johtamisen ilmenemistä rajajääkärikomppaniassa. Pedagogisen johtamisen teoreettinen tausta kiinnittyy muihin johtamista käsitteleviin tutkimuksiin ja teoreettisiin viitekehyksiin. Kyseessä ei ole itsessään johtamisoppi, vaan teoria, joka pyrkii selittämään ja täydentämään muita johtamisen malleja. Pedagoginen johtaminen voidaankin määritellä käsittävän alaisen ja esimiehen välistä vuorovaikutusta liittyen koulutukseen ja kasvatukseen. Pedagogisen johtamisen tavoitteena on edistää varsinaista pedagogista toimintaa. (Hellström 2004, 68.)

Tieto johtajuudesta ja sen ilmenemisestä on koulutuksen ja organisaation kehittämisen kannalta keskeistä. Tutkimuksen taustamotiivina on halu selvittää, kuinka johtamisen ja sotilaspedagogiikan teoriat ilmenevät komppaniatason perusyksiköiden toteuttamassa varusmieskoulutuksessa. Taustalla vaikuttaa halu selvittää käytännössä muodostuvia ilmiöitä osana laajempaa kokonaisuutta ja näin parantaa ymmärrystä mahdollisista kehitystarpeista ja -kohteista.

Tämän hetken nopeasti muuttuva toimintaympäristö vaatii johtajuudelta reflektointi- ja muuntumiskykyä. Pedagoginen johtaminen on tärkeä tutkimuskohde yhtenä johtajuuden mallina. Tutkimukseni syventää tietoa suhteessa pedagogisen johtamisen näkökulmaan käytännön koulutustyössä. Koulutettavien tietojen ja taitojen lisääntyessä tulee entistä merkittävämmäksi keskittää resursseja koulutuksen oikein kohdennettuihin osa-alueisiin. Tutkimukseni täydentää osaltaan pedagogisen johtamisen teorian ja käytännön yhdistämistä.

Pedagoginen johtaminen voi olla yksinkertaisuudessaan opetustoiminnan ja opetusjärjestelyjen johtamista. (AMKE oy 2012, 5.) Lisäksi Tampereen Teknisen Yliopiston koulutuspäällikkö Kirsi Reima on tutkimuksessaan määritellyt pedagogisen johtamisen olevan voimassaolevien opetussuunnitelmien toteuttamista ja kehittämistä. Laajimmillaan se voi kuitenkin olla koko koulun perusteellista muuttamista ja kehittämistä, eli koulun kaikkien toimijoiden kasvusta ja kehittymisestä huolehtimista (Nissinen 2007, 337.). Tämä teoria muodostaa tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen (Kuva 1.)

Pedagogista johtamista on tutkittu suomalaisissa oppilaitoksissa ja aihetta on käsitelty myös puolustusvoimien johtamisen ja sotilaspedagogiikan tutkimuksessa. Teoreettisen viitekehykseni kautta rinnastan koulujen organisaatorakennetta koulutusta antavan rajajääkärikomppa-

nian rakenteeseen. Taustatietoni pohjautuu Juha Mäkisen, Juha Tuomisen ja Vesa Nissisen tekemiin tutkimuksiin pedagogisen johtamisen alalta. Merkittävänä lähteinä tässä ovat Nissisen vuonna 2007 julkaistu teos *Kasvu pedagogiseen johtamiseen*, Tuomisen vuonna 2013 julkaistu, artikkeli *Päällikkö on pääkouluttaja?* ja Mäkisen vuonna 2011 julkaistu artikkeli *Lisää huomiota organisaation pedagogiseen johtamiseen*.

Aihetta tutkitaan eri maissa hiukan eri termeillä. Yhdysvalloissa pedagogista johtamista voidaan verrata Instructional Leadership -teoriaan. Saksassa käsitteenä on Pedagogische führung. Näiden tutkimusten painopisteenä ovat hyvin usein olleet rehtorien ja johtajien kokemukset tai näkemykset hyvistä johtamiskäytänteistä. Tutkimukseni tarkoitus onkin tuoda esille kouluttajina toimivien henkilöiden mielipiteitä ja -kuvia hyvästä koulutuksen johtamisesta. (Kuva 1.)

Teorian kannalta merkittävää tutkimustyötä on tehty 1980–90 luvuilta alkaen. Michael Fullan käsittelee aihetta vuonna 1991 ilmestyneessä teoksessa *The New Meaning of Educational Change*, jossa hän kuvailee muuttuvan koulumaailman haasteita opetukselle ja sen johtamiselle. Suomessa vastaavasti pohjustusta on ollut luomassa Siv Their teoksellaan *Pedagoginen johtaminen*, joka 1994 ilmestyessään käsittelee vahvasti rehtorin roolia koulunsa johtajana ja sosiaalisena vaikuttajana. Tutkimukseni kannalta merkittävimmät teorialähteet ovat Seppo Helakorven vuonna 2001 julkaistu teos *Koulun johtamishaaste* ja Jukka Alavan vuonna 2012 julkaistu teos *Muuttuva oppilaitosjohtaminen*. Näissä tutkimuksissa käsitellään johtajan tehtävien ja roolin merkitystä asiantuntijatyön johtamisessa.

Tutkimukseni tavoitteena oli löytää keskeisiä yhteyksiä teoreettisen viitekehitykseni ja käytännön kokemusten välillä. Yhdistän teorian ja empiirisen aineistoni neljän kategorian kautta, jotka ovat visio, kommunikaatio, läsnäolo ja resurssien käyttö. Nostin aineistostani esille palaverit ja kokoukset erityisen tarkastelun kohteeksi. Niiden merkitys tärkeinä pedagogisen johtamisen työkaluina korostui aineistossani ja osaavan johtajan tulisi kyetä käyttämään niitä rajajääkärikompanian koulutuksen parantamiseksi. (Kuva 1.)



Kuva 1. Tutkimuksen viitekehys

Tutkimukseni pääkysymys on: Miten pedagoginen johtaminen ilmenee rajajääkärikomppaniassa? Tähän kysymykseen vastatessani olen perustellut pedagogisen johtamisen teorian soveltuvuutta rajajääkärikomppanian ympäristössä. Empiirisen aineistoni kautta esitän, kuinka kouluttajat mieltävät hyvän koulutuksen johtamisen. Tutkimuksen lopussa yhdistän aineistosta nostamani keskeiset teemat ja niihin pohjautuvat koulutuksen laatuun vaikuttavat tekijät.

Apunani käytän kolmea apukysymystä, joiden kautta tutkimukseni rakenne muodostuu. Nämä kysymykset ovat tukeneet työtäni loogisen kokonaisuuden muodostamiseksi. Ensimmäinen apukysymykseni on: Mitä on pedagoginen johtaminen teoriassa? Vastaus tähän kysymykseen muodostaa pohjan teoreettiselle viitekehykselleni. Sen tarkoitus on antaa lukijalle kuva siitä, miten tutkimuksessani kyseinen pedagogisen johtamisen ilmiö ymmärretään. Vastaus tähän kysymykseen muodostuu tutkimukseni toisesta osiosta.

Toinen apukysymys on: Miten henkilökunta mieltää laadukkaan koulutuksen johtamisen omassa työssään? Tähän kysymykseen vastaan empiiriseen aineistooni kohdistaman analyysin kautta, jonka esitän neljännessä osiossa. Siinä tuon esille, kuinka kouluttajat rajajääkärikomppaniassa mieltävät hyvän koulutuksen johtamisen. Olen teemoitellut vastaukset ja sidon ne teoreettiseen viitekehykseeni. Tavoitteena on perustella, vastaavatko kouluttajien mielikuvat ja kokemukset pedagogisen johtamisen teorian periaatteita.

Kolmas apukysymykseni on: Miten pedagogista johtamista tulisi soveltaa rajajääkärikomppaniassa? Tämä kysymys muodostaa perustan pohdinnalleni siitä, mitä keinoja pedagogisella johtajalla on toteuttaa johtamistyyliään rajajääkärikomppanioissa. Osiossa viisi käyn läpi pohdintani merkittävimmät havainnot sekä arvioin niiden paikkansa pitävyyttä. Esitän myös tämän tutkimuksen kautta esiin nousseita mahdollisia jatkotutkimustarpeita.

2. PEDAGOGINEN JOHTAMINEN

Tässä luvussa käsittelen pedagogisen johtamisen teoriaa. Tutkimukseni ymmärtämisen kannalta on merkittävää nostaa esille yleisimpiä käsityksiä ja aikaisempaa tutkimusta pedagogisesta johtamisesta. Esittelen, kuinka pedagoginen johtaminen mielletään yleisesti oppilaitoksissa ja pohdin sen vertailukelpoisuutta joihinkin ulkomaalasiin opetuksen johtamista käsitteleviin teorialleihin. Lopuksi teen yhteenvedon luvusta tarkastellen siinä esiintyvien teorioiden ilmenemistä sotilasorganisaatioissa.

2.2 Pedagoginen johtaminen, Instructional Leadership ja Pedagogical Leadership

Pedagogisen johtamisen käsite on muuttunut ja muovautunut kuluneiden vuosikymmenten aikana. Suurimpina muutoksen aikaansaajina ovat olleet toimintaympäristöt ja niiden vaatimat uudet tavat johtaa organisaatioita. Alava kirjoittaa, että tämän ilmiön keskiössä on muutos normijohtamisesta tieto- tai informaatiojohtamiseen. Hänen mukaansa nykyaikaisen organisaation johtajana toimiminen vaatii laaja-alaista pedagogista johtamista. (Alava 2012, 9–10.)

Uusi johtamisympäristö asettaa keskiöön opetustoimesta vastaavan henkilön. Pedagogisen johtamisen voidaankin nähdä korostavan vahvasti johtajan roolia. Rooli voidaan nähdä jakautuvan suoraan ja epäsuoraan johtamiseen. Oppilaitoksessa tapahtuvassa laajassa pedagogisessa johtamisessa on Alavan mukaan neljä keskeistä elementtiä, joihin johtamisella pyritään vaikuttamaan: opetussuunnitelmatyö, toimintakulttuurin kehittäminen, visiotavoitteiden luominen, strategioista sopiminen ja perustehtävän täsmentäminen. (Alava 2012, 31–33.) Johtajan roolia oppilaitoksessa tutkinut Their oli tullut vastaavanlaisiin päätelmiin. Johtajan kyky luoda ja välittää visionsa muodostaa pedagogisen johtamisen ytimen (Their 1994).

Johtajan roolin korostamisen lisäksi Alava tuo raportissaan esille konseptin, joka on keskeinen pedagogiselle johtamiselle. Jaetun johtajuuden ajatus on Alavan mukaan johtamisen suuntaus, jossa johtaja on organisaationsa keskiössä ja alaiset ovat ikään kuin kehänä ympärillä. Samankaltaisuutta voidaan nähdä myös asiantuntijaorganisaatioiden verkostoperiaatteessa. (vrt. Helakorpi Kuva 3.) Laajassa pedagogisessa johtamisessa on olennaista, että johtaja kykenee käyttämään alaisiaan myös johtamisen resursseina. Tällöin on mahdollista, että organisaatioon alkaa muodostua keskusteluun pohjautuvaa johtamiskulttuuria, joka on oppivan organisaation perusedellytyksiä. Päästään siis organisaatioon, jossa kaikki toimijat ovat samalla oppijoita ja kehittäjiä. (Alava 2012, 36–37.)

Suomessa tehdyn tutkimuksen lisäksi pedagogista johtamista on tukittu myös muualla. Terminologia on poikkeavaa, mutta asiasisällöt vastaavat monesti toisiaan. Pedagogista johtamista voisi verrata englanninkieliseen termiin Instructional Leadership. Tässä konseptissa ongelmat ja tavoitteet ovat samankaltaiset kuin pedagogisessa johtamisessa. Tavoitteena on oppilaitosympäristön tai koulun kehittäminen työpaikasta oppimisympäristöksi. (Hallinger 2005, 221–239.)

Pedagogisen johtamisen tavoin oppilaitoksen johtajan rooli voidaan nähdä huomattavasti laajempänä, kuin perinteisesti on totuttu näkemään. Instructional Leadership -konseptin mukaan rehtorin tai koulun johtajan on oltava muutakin kuin pelkkä hallinnon pyörittäjä tai manageri. Portlandin yliopisto määrittääkin neljä peruselementtiä, jotka kuuluvat Instructional Leadershipin konseptiin.

1. Effective use of resources eli resurssien tehokas käyttäminen. Johtajan ei pidä ainoastaan tuntea oman henkilöstönsä heikkouksia ja vahvuuksia, vaan myös spesifejä kehittymistarpeita. Oppilaitoksen johtajan tulee tarjota mahdollisuuksia näiden kehittymistarpeiden täyttämiseksi.
2. Communication skills eli kyky kommunikoida omat tavoitteet ja ajatukset opettajille. Tämä voidaan nähdä peruselementtinä luottamuksen rakentamiselle, motivoinnille sekä opettajien että oppilaiden valtuuttamiselle.
3. Serving as an instructional resource eli toimiminen ohjaajana tai mentorina. Oppilaitosjohtajan tulisi kyetä välittämään tietoa ja ohjaamaan opettajia uusimpien toimintatapojen ja trendien käyttöönotossa. Lisäksi johtajan tulee olla hyvin perillä opetussuunnitelmansa sisällöstä ja toteutuksesta.

4. Being visible and accessible eli olla näkyvillä ja saatavilla. Rehtorin tulisi olla läsnäoleva ja näkyvä hahmo oppilaitoksessa. Tämä sisällyttää esimerkillisyyden ja kannustamisen oppimistavoitteiden saavuttamiseen. (Concordia 2016.)

Nämä neljä periaatetta kuvaavat pedagogisen johtamisen ja Instructional Leadershipin samankaltaisuutta. Kummankin taustalla voidaan nähdä olevan Andrews ja Smithin teoria oppilaitosten tehokkaammasta johtamisesta. Yllä olevat periaatteet ovat myös sisällöltään hyvin linjassa Alavan mainitsemien neljän periaatteen kanssa.

Jaetusta johtajuudesta käytetään englanniksi termiä distributed leadership, jonka lähtökohtana on johtajuuden jakautuminen tapauskohtaisesti. Tämä muodostaa kokonaisuudessaan organisaation johtajuuden. Tämä ei tarkoita sitä, että muodollinen johtaja ei olisi vastuussa alaisistaan, vaan pikemminkin kuvaa hänen rooliaan ja tavoiteltavaa tyyliä johtaa. (Timberley 2011.) Pedagogisessa johtamisessa oppilaitoksen johtajan vaikutus koulutustuloksiin voidaan nähdä muodostuvan enemmän organisaatiokulttuurin luomisesta kuin valvonnasta ja testauksesta. (Reeves 2008.)

Instructional Leadershipin ja pedagogisen johtamisen samankaltaisuuksista huolimatta voidaan niissä huomata myös eroja, kun käsitellään johtamista koskevien asiakokonaisuuksien laajuutta. Alavan esittämän laajan pedagogisen johtamisen vastineeksi olisi myös mahdollista esittää termiä Pedagogical Leadership. Tätä termiä käyttävät Neil & Smith kritisoidessaan Instructional Leadershipin olevan kapea-alaisempaa toiminnan johtamista ja ohjausta, josta puuttuu johtajan oma pedagoginen kehittyminen. (MacNeill & Silcox 2003.) Heidän näkemyksensä ovat samankaltaisia kuin Alavan tai Theirin esittämät ajatukset laaja-alaisesta ja sosiaalisesti verkostoituneesta johtajuudesta.

Pedagogista johtamista on tutkittu myös Saksassa termillä Pädagogische Führung. Huber kiinnittää artikkelissaan eritoten huomiota oppilaitoksen johtoon ja rehtorin asemaan, sekä siihen valmistavaan koulutukseen. Hän korostaakin rehtorin työn erilaisuutta opettajan työhön verrattuna ja pohtii siitä aiheutuvaa stressiä oppilaitoksen johtajille. Huberin lähestyminen aiheeseen on samankaltainen kuin Alavalla ja osittain samankaltainen kuin Timberleyllä.

Kaikkia yhdistää näkemys muuttuneista toimintaympäristöistä ja niiden tuomista uusista oppilaitoksen johtamishaasteista. (Huber 2014.)

Huber esittääkin ratkaisuksi opettajien ja rehtorien kouluttamista ja valmentamista sekä peruskoulutusvaiheessa että virkauran aikana. Huberia tukee myös Taipaleen väitöskirjassa esiin tullut tutkimuskohde johtajien omasta kouluttautumis- ja kehittymistarpeesta. Taipaleen tutkimuksessa kyseessä ei ole oppilaitosympäristö, vaan yritysmaailmassa toimiva tiimipohjainen asiantuntijaorganisaatio. (Taipale 2004, 186–188, Huber 2014.) Ongelmat vaikuttavat kuitenkin olevan samankaltaisia kummassakin ympäristössä. Pedagogisen johtamisen ytimessä onkin halu jatkuvaan kehitykseen eli kasvaminen pedagogiseksi johtajaksi.

Pedagogisen johtamisen tutkimuksessa painottuu vahvasti koulumaailma sekä opettajien ja rehtorin rooli. Laaja pedagoginen johtaminen voidaan kuitenkin nähdä yleisempänä ilmiönä kuin pelkästään oppilaitoksia koskevana seikkana. Jotta pedagoginen johtaminen toimisi optimaalisesti, myös oppilaitosta ylempänä olevan johtoportaan olisi hyvä olla tietoinen pedagogisen johtamisen vaatimuksista ja tavoitteista. Koulumaailmassa tämä tarkoittaa kouluhallintoa tai kuntaa. (Alava 2013.)

Rehtorien johtamista käsitellään myös Instructional Leadershipin -tutkimuksissa. Aihetta käsitellään *U.S. Department of Educationin Reading First Programmin* artikkelissa. Artikkelissa todetaan, että koulujen keskushallinnon (Central Office) tulisi noudattaa Instructional Leadershipin periaatteita esimerkiksi koulutarkastajien toiminnassa. Artikkelin mukaan koulutarkastusten ja koulujen hallinnon fokus tulisi olla opetustoiminnan tehokkuuden ja kestävyiden seurannassa. Keskushallinnon tulisikin priorisoida oppimista edistävän tiedon keräämistä ja jakamista sekä kannustaa rehtoreita ammattitaitonsa kehittämiseen. Central Office toimisikin rehtoreille ja kouluille resurssien tarjoajana, samankaltaisella periaatteella kuin rehtori toimii omassa oppilaitoksessaan. (U.S. Department of Education 2005.)

Laajan pedagogisen johtamisen malleja voidaan käyttää myös muualla kuin oppilaitosympäristössä. Taipale tutkii väitöskirjassaan pedagogisen johtajuuden hyödyntämistä ja tarpeellisuutta liikemaailman tiimityön johtamisen näkökulmasta. Hän lähtee siitä, että yrityksillä on ydinosaamisalue, joka muodostaa yrityksen liiketoiminnan perustan. Organisaatiossa työsken-

televillä henkilöillä puolestaan on ydinosamisalueen ulkopuolisia taitoja, jotka voivat poiketa yksilökohtaisesti. Oppivan organisaation mallin mukaisesti yritykset muodostavat monesti työntekijöistään ryhmiä tai osia, joita Taipale kutsuu tiimeiksi. Tiimien modulaarinen käyttäminen ja ydinosamisen ulkopuolelta tulevan osaamisen hyödyntäminen on tärkeää organisaation päätoimintojen tehokkaassa tukemisessa. (Taipale 2004, 77–80, Juusenaho 2008, 24–25.)

Toimintaa on johdettava oikealla tavalla, jotta yksilöiden ja sitä kautta tiimien potentiaalista tehoa voidaan hyödyntää. Varsinkin asiantuntijaverkostossa työskentelevä hajautettu tiimi vaatii Taipaleen mukaan tehokasta koordinoitua ja kommunikointia, niin että johtamisessa yhdistyvät sekä suorituksen että ihmisten johtaminen. Vetäjä on määrätietoinen ja jämäkkä, hyvä organisoi ja koordinoi. Hänen on oltava myös hyvä kuuntelija. (Taipale 2004, 78.) Taipaleen määrittämät johtajan ominaisuudet ovat hyvin samankaltaisia, kuin Theirin ja Alavan esille tuomat hyvän rehtorin tai oppilaitosjohtajan ominaisuudet. Näitä pedagogisen johtajan ominaisuuksia voidaankin pitää yleisesti pätevänä.

Pedagogista johtamista tarvitaan tiimien ohjaamiseen ja kannustamiseen. Laajan hyötyosaamisen käyttöön ottamiseksi johtajan on osattava kannustaa tiimien jäseniä kokeilemaan ja soveltamaan erikoisosaamistaan ydinosamisalueellaan. Kannustamisen tulisi tapahtua dialogin kautta, jossa johtaja ohjaa alaistaan hyödyntämään esimerkiksi vastaopittuja taitoja tutuissa työtehtävissä. Kommunikaation ei tule myöskään rajoittua esimiehen ja alaisen välille. Luodakseen itseään kehittävän ja laajaa osaamista hyödyntävän tiimin on johtajan käytettävä muita tiimin jäseniä uusien menetelmien reflektioijina ja opponentteina. (Taipale 2004, 79–80.)

Mitä on pedagoginen johtaminen? Pedagogisen johtamisen periaatteita on tutkittu erilaisissa oppilaitosympäristöissä. Taipaleen väitöskirjasta voikin huomata, että sen pääperiaatteet ovat hyvin yleismaailmalliset ja toimivat muuallakin, kuin opetustyötä tekevissä organisaatioissa. Pedagogisen johtamisen ytimessä on johtajien visio, organisaation verkostossa tapahtuva kommunikaatio, uuden oppimiseen kannustaminen, johtajan itsereflektointikyky ja halu kehittyä.

2.3 Pedagoginen johtaja

”Pedagoginen johtaminen vaatii erityistä valmiutta ja kykyä, joka perustuu johtajalla oleviin piileviin asenteisiin” (Their 1988, 1990). Pedagogisessa johtamisessa yksi keskiössä olevista elementeistä on johtajan rooli eli käsitys omasta johtajuudesta. (Their 1994, 46.) Tämä nivoutuu tiiviisti yhteen Erätuulen esiin tuomaan ajatukseen johtajan vision tärkeydestä, jotta haluttu kehitys ja tulos olisivat saavutettavissa (Erätuuli, 1992, 6). Asenteet ja visio ovat merkittäviä puhuttaessa juuri ihmisten välillä tapahtuvasta kommunikaatiosta ja ihmisten johtamisesta.

Perinteisimmissä johtamista koskevissa opeissa on näkemyksenä johtajaksi syntyminen. Tämän periaatteen mukaan osa ihmisistä syntyy johtajiksi ja organisaatioiden ongelma on ainoastaan löytää nämä yksilöt muusta massasta. (Erätuuli 1992, 9–11.) Nykyään käsitys johtajuudesta itsessään on muuttunut huomattavasti ja johtaminen voidaan jakaa muodolliseen asemaan pohjautuvaan johtamiseen ja sosiaaliseen tai epäviralliseen johtamiseen. Muodollisella johtamisella tarkoitetaan yleensä organisaation perusrakenteiden kautta toimimiseen ja hallinnollisen vallan käyttöä. (Juuti 2015, 139–145.)

Sosiaalinen johtajuus on organisaation virallisten rakenteiden ulkopuolella tapahtuvaa ihmisten välistä vuorovaikutusta. Pedagogisessa johtamisessa korostuu juuri sosiaalisiin verkostoihin kohdistuva johtaminen. Johtaja näkee organisaation ihmisten muodostamana sosiaalisena rakennelmana. (Helakorpi, 1994, 9–11.) Ajatuksen takana on ymmärrys siitä, mihin johtajan valta perustuu. Valta itsessään voidaan nähdä johtajan kykynä saada alaisensa tekemään hänen haluamiaan asioita. Owensin mukaan symbolinen valta muodostuu alaisten luottamuksesta johtajan visioon. (Owens, 1987, 155.)

Ihmisellä on yleisesti pyrkimys tavoitteiden ja päämäärien saavuttamiseen. Näiden kautta hän luo toiminnalleen merkitystä. Johtajan tehtävä on olla näiden päämäärien asettaja. Juuti kirjoittaa, että halukkuus tekemiseen on riippuvainen asian mielekkääksi kokemisesta. Syntyy kierre, jossa mielekäs tekeminen synnyttää uutta tavoitteellisen tekemisen tarvetta. Johtajan tulee pyrkiä yhdessä alaisensa kanssa etsimään työstä merkitystä. Johtaja kykenee myös vaikuttamaan omalla sosiaalisella vuorovaikutuksellaan työpaikalla vallitsevaan ilmapiiriin ja tunnelmaan. Tästä syntyy työpaikalle yhteistyön kulttuuria. Esimiehen tulee toimia vuoro-

vaikutuksen aktiivisena aloittajana, merkityksen luoja ja yhteisten arvojen oppaana. (Juuti 2015, 139–145.)

Vision luomiseksi johtajan rooli, se, kuinka hän näkee itsensä suhteessa työhönsä ja organisaatioonsa, on merkittävä. Pedagogisen johtamisen teoria nostaakin esiin ajatuksen siitä, kuinka johtajan tulisi mieltää itsensä johtamisen asiantuntijaksi ja harjoittaa johtamista ammattinaan (Helakorpi, 2001, 14.) Mitä sitten kuuluu johtamisen ammattiin? Andrews ja Smith ovat ryhmitelleet tehokkaan koulun johtajan neljä dimensiota seuraavalla tavalla: suunnittelija ja organisoiija, opetuksen ohjaaja ja kehittelyn tutkija, kommunikoiija ja ilmapiirin luoja, sekä näkyvä läsnäolija. (Smith & Andrews 1989, 17–21, Erätuuli 1992, 7–9.)

Ensimmäisessä dimensiossa korostuu johtajan kyvykkyys hallita ajankäyttöä ja opetukseen suunnattuja resursseja, mukaan lukien inhimilliset resurssit. Vahvuutta tässä dimensiossa kuvaa se, kuinka hyvin johtaja osaa jakaa tehtäviä alaistensa pätevyyksien mukaan sekä motiivoida heidät kyseisiin tehtäviin. Toisen dimension hallintaa kuvaa kyky hahmottaa opetettavaa aihetta ja tämän kautta myös kehittää sitä. Näkyvää johtamistoimintaa tässä dimensiossa on aktiivinen kehitystyö liittyen opetuksen substanssiin. Yleensä tähän vaikuttaa aikaisemmasta opetuksesta ja tuloksista saatujen havaintojen hyödyntäminen. Kolmas dimensio, kommunikoiija ja ilmapiirin luoja, kuvaa johtajan kykyä viestiä alaistensa ja esimiestensä kanssa, sekä toimia tarvittaessa näiden välisenä linkkinä. Lisäksi vahvuus tässä dimensiossa ilmenee kykynä johtaa ja organisoida erityyppisiä ryhmätöitä. Viimeisessä dimensiossa on selvästi laajempi merkitys, jonka hallinta sisältää paljolti johtajan henkilökohtaiseen käytökseen liittyviä piirteitä. Tämän dimension mukaisesti pätevyyttä osoittava johtaja kykenee ohjaamaan muita visionsa mukaan, sekä olemaan yleisesti suunnanmäärittäjänä työyhteisössään. (Smith & Andrews 1989, 17–21, Erätuuli 1992, 7–9.)

Pedagogiseen johtajan ominaisuuksien määrittelyyn voidaan käyttää myös erilaista tapaa. Their kuvailee pedagogiselle johtajalle tärkeitä ominaisuuksia osana laajempaa pätevyyden arvioimisjärjestelmää, jossa jokaiselle työtehtävälle määritettäisiin erikseen vaatimukset. Tässä järjestelmässä hyödynnetään pätevyysprofiilia, joka muodostuu: 1. kognitiivisesta, 2. affektiivisesta, 3. sosiaalisesta, 4. persoonallisuuteen perustuvasta, 5. psyykomotorisesta, 6. luovasta, 7. pedagogis-kommunikatiivisesta, 8. hallinnollisesta, 9. strategisesta pätevyydestä ja 10. simultaanikapasiteettista. Theirin mukaan näistä profileista pedagogisella johtajalla tulisi

olla vahvuuksia vähintään sosiaalisessa, persoonallisuuteen pohjautuvassa, affektiivisessä, pedagogis-kommunikatiivisessa, luovassa ja strategisessa pätevyyksissä. (Their 1994, 62–66.)

Sosiaalisella pätevyydellä Their tarkoittaa kykyä yhteistyöhön. Mitattavia taitoja ovat ihmistuntemus, muiden kuunteleminen, kyky sietää vastustusta sekä opettaa itseään ja muita. Lisäksi argumentoinnin taito ja kyky pysyä tarvittaessa kannassaan sekä tarpeen vaatiessa antaa periksi ovat taitoja, jotka sisältyvät sosiaaliseen pätevyyteen. Persoonallisuuteen pohjautuva pätevyys on itsessään sosiaalista ja kognitiivista pätevyyttä selittävä tekijä. Se osoittaa henkilön kykyä muodostaa kuvaa itsestään ja muista ihmisistä. Tällöin henkilö kykenee ymmärtämään persoonallisuuspiirteiden merkityksen oman ja muiden roolien muodostumisessa. (Their 1994, 62–66.)

Affektiivinen pätevyys painottaa tunteisiin pohjautuvien ominaisuuksien tunnistamista. Se selittää tahtoa, kestävyyttä, muutos- ja riskienottotaipumusta, kärsivällisyyttä sekä stressinsietokykyä. Lisäksi se kertoo, kuinka henkilö suhtautuu vastoinkäymisiin. Pedagogiskommunikatiivinen pätevyys selittää henkilön kykyä tuottaa, välittää ja vastaanottaa tietoa sekä yleisen näkemyksen ihmisen kyvystä oppia ja kehittyä.

Luova pätevyys kuvaa kykyä hahmottaa ja kuvitella mahdollisia vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia. Vahva luova pätevyys ilmenee mielikuvituksena, jonka kautta henkilö luo uusia visioita ja tekee vaihtoehtoisia päätelmiä. Strateginen pätevyys kuvaa henkilön ymmärrystä päätösten vaikutuksista. Taitona on nähdä kauaskantoisesti tehtyjen valintojen vaikutukset ja ennustaa tulevaisuudessa tapahtuvia muutoksia. (Their 1994, 62–66.)

Theirin määritelmien lisäksi Stiggins ja Duke ovat nostaneet esille johtajan pätevyyden tehdä paikkansapitäviä ja perusteltuja arvioita. Artikkelissaan he tuovat esille merkittäväksi ominaisuudeksi johtajan kyvyn tukea alaisiaan. Taustalla on Theirinkin mainitsemat sosiaaliset kyvyt. He kuitenkin esittävät, että johtajalla tulee ensin itsellään olla kyky tehdä tarvittavat päätelmät ja arviot tilanteesta. Vasta tämän jälkeen hänellä voi olla oikeaa tietoa siitä, kuinka hänen johtajana tulisi tukea alaisiaan. (Stiggins & Duke 2008.)

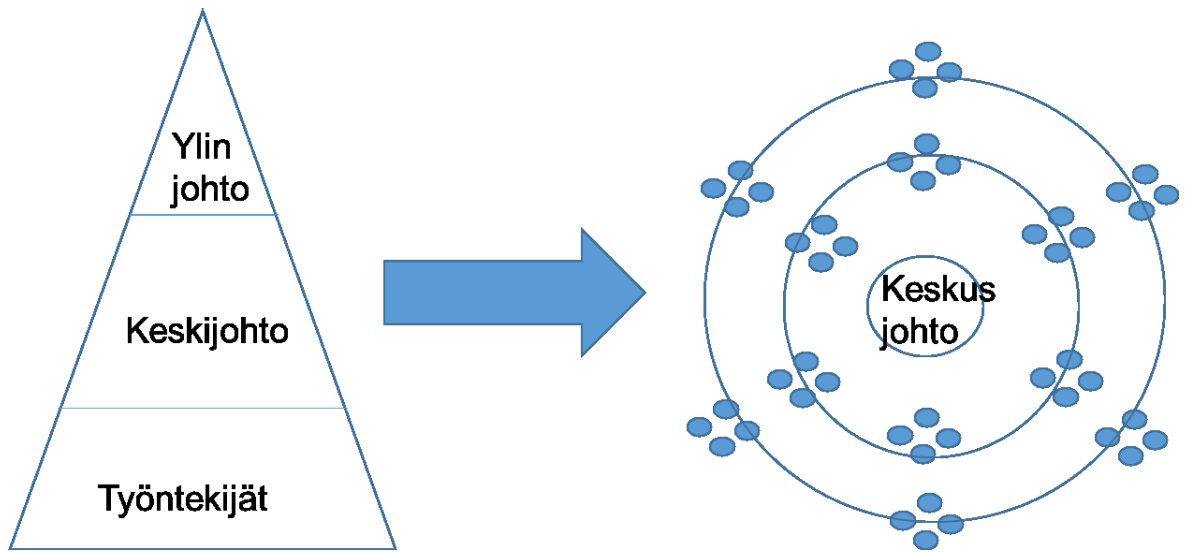
Pedagogisen teorian mukainen johtaja ei varsinaisesti sitoudu yhteen minkään yksittäisen johtamisopin kanssa, eikä siihen voida suoranaisella järjestelmällä kouluttaa. Pedagoginen johtaja onkin henkilö, joka esimiesasemassaan pyrkii vaikuttamaan ympäristöönsä vuorovaikutuksen ja yhteistyön kautta. Kyseessä voisikin nähdä olevan ihmisen olemusta kuvaava teoria, jonka keskiössä on johtamiseen liittyvä visio ja merkityksen luominen. Pedagoginen johtaja voidaankin nähdä olevan johtajamalli, joka soveltuu hallitsevaan käsitykseen tehokkuudesta. Innovaatioiden kautta kehittyvä oppiva organisaatio on luonut tarpeen tämän kaltaiselle johtajatyypille.

2.4 Asiantuntijuus ja pedagoginen johtaminen

Suomalaisissa oppilaitoksissa on pitkä opettajan autonomiaa korostava perinne, erityisesti kun kyse on opetustilaisuuden suunnittelusta ja järjestelystä. Esimerkki tästä on koulutarkastajien puuttuminen, joita useissa maissa, kuten Saksassa ja Yhdysvalloissa, edelleen käytetään. Tämä perinne on itsessään ruokkinut ajatusta asiantuntijaorganisaatiosta, joka sitoutuu tiiviisti oppivan organisaation konseptin kanssa. Opettaja voidaankin nähdä opetustyön asiantuntijana, ja sitä kautta osana asiantuntijaorganisaatiota. (Helakorpi 2001, 14.) Pedagogisen johtamisen kannalta opettajat ovat johtamisen kohde, eli johtajan työkaluja tulosten saavuttamiseksi.

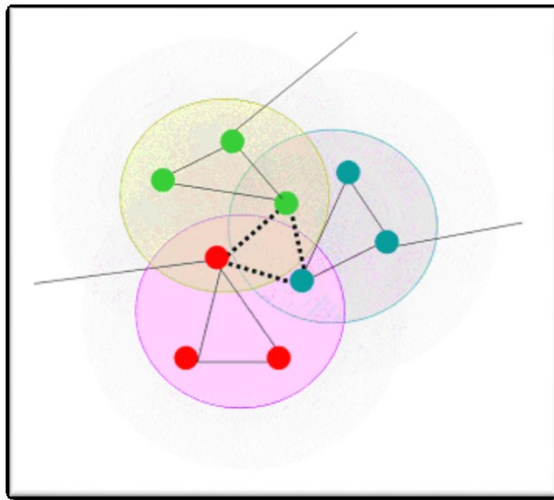
Yksittäisen asiantuntijan roolin ymmärtämiseksi pedagogisen johtamisen kannalta on hyvä tarkastella oppivan organisaation ja asiantuntijaorganisaation konsepteja. Oppiva organisaatio nivoutuu vahvasti ajatusmallin taustalle. Organisaation keskeiseksi tehtäväksi nähdään jatkuvan kehityksen turvaaminen korostamalla oppimisprosesseja ja luovuutta. Perustana tämän kaltaisen organisaation toimivuudelle on kriittinen oman toiminnan reflektointi, jonka kautta organisaation uusiutuu. Oppivassa organisaatiossa merkittävänä pidetään juuri vuorovaikutuksen kautta tapahtuvaa reflektointia, jossa työyhteisö pyrkii yhdessä oppimaan niin omista kuin toisten tekemistä virheistä. (Helakorpi 1996, 95–96.)

Asiantuntijaorganisaation konsepti pohjautuu pienten työryhmien tekemälle itsenäiselle työlle. Organisaatio itsessään voidaankin nähdä ryhmien muodostamaksi verkostoksi, perinteisen pyramidin sijaan. Kuva 2.



Kuva 2. Organisaatorakenteen muuttuminen pyramidista verkoksi (Mustajärvi-Heiskanen 1986)

Asiantuntijaorganisaation rakenteen peruskonsepti on kehittynyt ajan saatossa, varsinkin uusien teknologioiden mahdollistaessa työn ja kommunikaation pitkien välimatkojen päästä. Tämä on luonut edellytykset asiantuntijaryhmän rakenteen muutokselle. Nykyään asiantuntijoiden muodostamat tiimit ovat jokaisen asiantuntijan oman sosiaalisen verkoston muodostama kokonaisuus (Kuva 3). Tällöin asiantuntijuus voidaan itsessään nähdä henkilön käytössä olevan verkon laajuuden ja henkilöiden pätevyyden summana. Organisaatiossa työskentelevän kannalta tämä tarkoittaa lisääntyvää vuorovaikutusta muiden alan asiantuntijoiden kanssa. Voidaankin puhua jakeluverkostojen muodostumisesta, joissa oman alan asiantuntijat vaihtavat ajatuksiaan ja havaintojaan. (Helakorpi 2001, 44–48.)



Kuva 3. Verkosto-organisaatio ja asiantuntijoiden hybridinen "kova ydin" (Helakorpi 2005.)

Organisaatiot voidaan järjestää valmiiden mallien tai teorioiden pohjalta. Edellytyksenä asiantuntijaorganisaation muodostamiselle on löytää ihmisiä, joita voidaan pitää oman alan osaajina. Lisäksi organisaatiot, joiden luonne perustuu muuntautumiskykyyn, eivät voi olettaa asiantuntijuuden olevan vakiona säilyvää. Tämä luo tarpeen henkilöstön jatkokouluttamiselle ja kehittämiseksi. Pedagogisen johtamisen on tarkoitus olla apuväline näiden toimien toteuttamiseksi. Johtaja voidaankin nähdä organisaation asiantuntijuuden kehityksestä vastaavana henkilönä. Oppilaitoksessa tämä rooli voitaisiin nähdä kuuluvan rehtorille, joka vastaa opettajiensa ammattitaidon kehittämisestä. Rehtorin tehtävään sisältyy myös ammatillisten jatkokurssien tarjoaminen, muiden oppilaitosten kanssa tehtävien yhteistyöprojektien hallinnoimisen ja asiantuntijoiden rekrytoiminen (Raasumaa 2010, 383).

2.4.1 Palaverit osana asiantuntijaverkoston toimintaa

Tietotyön johtamisessa voisi olettaa sähköpostien ja muiden sähköisten sovellusten olevan merkittävimmät johtamisen välineet. Lipiäisen tutkimuksen mukaan digitalisaatioon kasvanut sukupolvi (Y-sukupolvi) suosii kuitenkin perinteisiä sosiaalisen kanssakäymisen kanavia (Lipiäinen Karjaluoto, Nevalainen 2013, 278). Tätä selittää osin työn laatu. Tietotyössä olevat asiantuntijat voivat joutua tekemään työhönsä liittyviä päätöksiä hyvin nopeasti, ilman johtajan välitöntä tukea.

Palaverit tuovatkin asiantuntijoille mahdollisuuden jakaa tietoa toisilleen, alaisilleen ja esimiehilleen, sekä vastavuoroisesti saada ohjausta ja tukea omalle työlleen. Rogelberg, Scott ja Kello kuvailevat palavereja ja kokouksia seuraavasti:

“Meetings are a central fact of organizational life. As a vehicle for communication, they can be extremely valuable, providing leaders with a mechanism to disseminate their vision, craft strategic plans and develop responses to the challenges and opportunities impacting their businesses. (Rogelberg ym. 2007)”

Työyhteisön sosiaalisesta näkökulmasta palaverit voidaan nähdä tärkeinä. Ne ovat tilaisuuksia, joissa henkilökunta voi luoda sosiaalisia verkostoja ja muokata organisaation kulttuuria. (Rogelberg ym. 2007.) Tätä ajatusta tukee Lipiäisen tutkimuksessa esille tullut seikka siitä, että digitalisaatiosta huolimatta kasvokkain tapahtuvaa kanssakäyntiä arvostetaan edelleen muita kommunikaatiomuotoja enemmän (Lipiäinen ym. 2013).

Vähintään kahden henkilön välinen sosiaalinen kanssakäyminen voidaan määritellä palaveriksi. Ne voidaan erottaa tavallisesta kanssakäymisestä rakenteensa perusteella, joka on yleensä strukturoidumpi tai asiakaskeisempi. (Rogelberg, Allen, Shanock, Scott, ja Shuffler. 2010, 150.) Jarzabkowski tuo esille palaverien avoimen luonteen liittyen yliopiston päätöksentekoon ja strategiseen ohjaukseen. Hänen mukaansa organisaation luonne ja olemassa oleva kulttuuri määrittää, millaisiksi palaverikäytännöt muotoutuvat. (Jarzabkowski & Seidl. 2008, 6–9.)

Palaverit toimivat tavoitteiden esiintuojina (organisaation sisäinen viestintä ja kommunikatio) sekä työntekijöiden sosiaalisen ympäristön muokkaajina. Mielenkiintoista on myös Rogelbergin esille nostama tutkimustulos, jossa palaverien lisääntynyt määrä vaikutti negatiivisesti työntekijöihin, jotka olivat heikommin sitoutuneet organisaation tavoitteisiin. Tavoitehakuiset työntekijät puolestaan mielsivät palaverien lisäämisen positiivisena asiana. (Rogelberg ym. 2007).

Kokoukset ovat osa organisaation oppimisprosessia, työkalu, jota tulee kehittää ja hioa muiden toimintojen tapaan. Rogelberg ym. ehdottavatkin, että palaverikäytännöistä tulisi kerätä palautetta, jonka pohjalta niitä voidaan kehittää. Lisäksi työntekijän panosta palavereihin ja palaveritaitoja voitaisiin pitää yhtenä työn hallinnan mittarina. Häntä voitaisiin myös palkita onnistuneesta suoriutumisesta palavereissa. (Rogelberg ym. 2007.)

Negatiivisena käytäntönä on yleisesti nähty palaverit, jotka eivät johda mihinkään. Tämä seuraa liiallisesta palaverien määrästä sekä näiden tilaisuuksien heikosta organisoinnista ja johtamisesta. Työntekijä turhautuu palavereihin ja kokee niiden syövän liikaa aikaa varsinaisesta työn teosta. Organisaation tulisikin pyrkiä löytämään sopiva tasapaino palaverien määrässä kokoonsa nähden. (Rogelberg ym. 2010, 151.)

2.5 Pedagoginen johtaminen sotilasorganisaatiossa

Ensisilmäyksellä sotilasorganisaatio ja sen toimintaympäristö voi vaikuttaa hyvin poikkeukselliselta ja erilaiselta kuin oppilaitos tai siviiliyritys. Tarkasteltaessa kuitenkin puolustusvoimien tai rajavartiolaitoksen tehtäviä ja tavoitteita koulutuksen johtamisen näkökulmasta voidaan havaita samankaltaisuuksia. Suomalaisissa oppilaitoksissa ja sotilasorganisaatioissakin on ollut meneillään pitkäkestoinen muutos, joka on seurausta toimintaympäristön muutoksesta. Informaatioajan haasteet ovat luoneet tarpeen uudennlaisille johtamisen toimintatavoille.

Haasteisiin vastamaan on kehitetty uusia toimintatapamalleja. Mäkinen kuvaileekin näitä oppeja artikkelissaan *Lisää huomiota organisaation pedagogiseen johtamiseen* johtamisoppien ismeiksi. Mäkinen mukaan puolustusvoimiin on otettu vaikutteita mm. tulosjohtamisesta, laatujohtamisesta, strategisesta johtamisesta, syväjohtamisesta ja osaamisen johtamisesta. Artikkelissaan hän kuitenkin pohtii näiden oppien merkitystä kokonaisvaltaisemmin. Pedagoginen johtaminen voitaisiin nähdä muita oppeja tukevana ja yhteen liimaavana toimintana. (Mäkinen 2011, 28–32.) Samankaltainen käsitys pedagogisesta johtamisesta on myös oppilaitosjohtamisessa.

Turvallisuushkien kehitys on johtanut ympäristöön, jossa sotilasviranomaisten on kyettävä joustavasti vastaamaan useanlaisiin hyvin erilaisiin uhkakuviin. On kyettävä taistelemaan kyberulottuvuudessa, kriisinhallintaoperaatiossa ja varauduttava perinteisen sodanuhan ohella myös nopeaan kriisin eskaloitumiseen. (Puolustusministeriön 2014.) Näiden uhkien torjumiseksi organisaation on kehitettävä toimintatapamallejaan. Joustavuuden lisäämiseksi suomalaisissa sotilasorganisaatioissa on päädytty oppivan organisaation omaksumiseen. Tämän tyyppinen organisaatio vaatii toimiakseen asiantuntijoita ja johtajia, jotka osaavat johtaa verkostomaisia organisaatorakenteita.

Suomalaisessa sotilasjohtamisessa vahvin johtamisen paradigma on 1990-luvun lopulta asti ollut oppi syväjohtamisesta, joka pohjautuu ajatukseen syväoppimisesta ja ihmisten johtamisesta. (JOKÄ 2012, 16–18.) Perustana on ajatus yksilön elinikäisestä johtajana kehittymisestä. Prosessin pohjalla on tavoite reflektoida omaa toimintaansa ja sitä kautta oppia johtamista. Pyrkimys on kehittää johtamiskäyttäytymistään parempien tulosten saavuttamiseksi. Tavoitteena voidaan pitää seuraavaa: *”Johtaminen voidaan nähdä toimintana, jonka avulla ihmisten voimavaroja ja työpanosta pystytään hankkimaan, kohdentamaan ja hyödyntämään tehokkaasti tietyn tavoitteen saavuttamiseksi. Johtamisen tavoitteena on saada erilaiset, eri asemissa olevat ja eri tavoin vaikutusvaltaiset henkilöt toimimaan organisaation arjessa yhteistyössä yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi”* (JOKÄ 2012, 12).

Tavoiteltavan oppimisen ja kehittymisen saavuttamiseksi johtajan on kyettävä saamaan tietoa omasta johtamiskäyttäytymisestään. Ihmisten johtamisessa tämä on mahdollista vuorovaikutuksen kautta. Syväjohtajan onkin pyrittävä kommunikoimaan sekä esimiestensä, vertaistensa että alaistensa kanssa. Käytännön esimerkki vuorovaikutus- ja analyysityökalusta on puolustusvoimissa käytössä oleva johtajaprofiili. Tämän avulla johtaja voi saada tietoa käyttäytymiseensä liittyvistä piirteistä. Nissisen mukaan profiilin aito tarkastelu ja analyysi tulisi tehdä alaisten, vertaisten ja esimiesten kanssa. Vuorovaikutuksen tuloksena voidaan pitää uusien tavoitteiden löytymistä johtamiskäyttäytymisen kehittämiseksi. (JOKÄ 2012, 18–19.)

Transformatiiviseen johtamiseen perustuvaa syväjohtamista voidaan pitää hyvänä pohjana pedagogisen johtamisen soveltamiseksi. Yhteneväisyyksiä johtajan roolista aktiivisena kommunikoijana ja oppijana on paljon. Nissinen pitääkin aitoa tapaa analysoida esimerkiksi johtajaprofiilia yhtenä pedagogisen johtajan ominaisuuksista. (JOKÄ 2012, 20.) Eroavaisuus ilmenee kun käsitellään laajaa pedagogista johtamista, jonka kautta voidaan tarkastella koko organisaation toiminnan ja kulttuurin kehittymistä. Se missä syväjohtaminen käsittelee aihetta tiiviisti johtajana kehittymisen näkökulmasta, pedagogisessa johtamisessa se on vain yksi osatekijä tehokkaan organisaation luomisessa.

Tarkasteltaessa niin oppilaitosorganisaatioita kuin sotilasorganisaatioitakin voidaan havaita joitakin yhteneväisyyksiä. Kummassakin organisaatiossa on ylempi johtoporras, joka on irti pedagogista toimintaa suorittavasta käytännön opetustyöstä. Koulumaailmassa se on opetushallitus ja sotilasorganisaatiossa vastaava rooli on eri tason esikunnilla. Pedagogista toimintaa suorittava organisaation osa, koulu tai oppilaitos on verrattavissa puolustusvoimien ja rajavär-

tiolaitoksen koulutuskomppanioihin. Koulussa pedagogisen toiminnan johtajana on rehtori, komppaniassa vastaavasti komppanian päällikkö. Opetustyön tekijät ovat oppilaitoksissa opettajat ja komppanioissa kouluttajat. Tavoitteena kummassakin organisaatiossa on tietojen ja taitojen siirtäminen opetettaville, kouluissa oppilaille ja komppanioissa varusmiehille.

Organisaatorakenteiden lisäksi johtajan asema pedagogisen toiminnan johtajana on samankaltainen. Perinteisesti päällikön asema on ollut oman yksikkönsä pääkouluttajana, joka vastaa yleisen palvelusohjesäännön 2017 mukaan: *”joukkonsa koulutuksesta, asetettujen joukkotuotanto- ja koulutustavoitteiden saavuttamisesta, alaistensa hyvinvoinnista, oikeudenmukaisesta ja tasa-arvoisesta sekä yhdenvertaisesta kohtelusta, yksikön hengestä, avoimen ja oppimista edistävän ilmapiirin luomisesta, sotilaallisesta kurista, työ- ja palvelusturvallisuudesta sekä henkilöstön osaamisen ja toimintakyvyn kehittämisestä ja työssä oppimisesta”* (YLPALVO 2017, 25).

Edellä mainittujen kokonaisuuksien lisäksi päällikkö on vastuussa myös yksikkönsä hallinnosta, huollosta ja yksikön hallussa olevasta valtion omaisuudesta. Tuominen on tutkimuksessaan lähestynyt päällikön kohtaamia haasteita osana perusyksikön sosiaalista verkostoa. Hän tuo artikkelissaan esiin päälliköiden näkökulman pääkouluttajan roolista. Saaduista havainnoista voidaankin päätellä, että päälliköt tunnistavat pedagogisen johtamisen piirteitä vähintäänkin tavoiteltavina hyveinä. Suurimpana haasteena voitaisiinkin nähdä päällikölle kasaantuva hallinnollinen taakka. Liiallinen hallinnollinen toiminta tuo mukanaan ongelmatilanteen, jossa johtaja erkaantuu liikaa koulutuksen käytännön työstä, jotta kykenisi perinteisessä mielessä toimimaan pääkouluttajana. (Tuominen 2013, 76–86.)

Päällikön ei tarvitse hallita koulutuksen sisältämiä nyansseja tai olla yksikkönsä paras kouluttaja. Hänen tulisikin olla koulutuksen kokonaisuutta viitoittava henkilö, joka toiminnallaan ja esimerkillään luo oppimisen ilmapiiriä omassa yksikössään. Päällikkö toimii resurssien jakajana ja mahdollistajana. Tuomisen tutkimuksessa haastattelema päällikkö perusteli omaa sitoutumistaan hallintoon siten, että näin toimiessaan hän luo tilaa kouluttajille suorittaa itse koulutustyötä. (Tuominen 2013, 76–79.)

Tuomisen tutkimuksessa tuodaan esille myös päälliköiden näkemystä alaisten asemasta ja siitä, kuinka koulutustyötä tekevien tulisi toimia osana perusyksikköä. Kouluttajilta vaaditaan kokonaisuuden hyvää ymmärtämistä sekä kykyä itse arvioida ja soveltaa osaamistaan koulutuksen onnistumiseksi. Sitoutumista opettamisen tai kouluttamisen ammattiin pidetään kouluttajan tärkeänä ominaisuutena. Tuominen toteaaakin, että pääkouluttajan johtamistoiminta muistuttaakin vahvasti osaamisen johtamista. Se sisältää oppimisen suuntaamisen, sitä edistävän ilmapiirin luomisen, oppimisprosessien tukemisen ja esimerkiksi johtamisen. (Tuominen 2013, 79, 82–83.)

Pedagoginen johtaminen pohjautuu henkilökohtaisten ominaisuuksien kehittämiseen ja organisaation oppimisen tehostamiseen kommunikaation ja kritiikin kautta. Sen periaatteiden mukaan voidaan kuitenkin suunnitella toimintaa ja ohjata esimerkiksi perusyksikön pedagogista johtamistoimintaa. Mäkinen käsittelee artikkelissaan pedagogista vuosikelloa, joka on työkalu opetus- ja koulutustoiminnan johtamiselle. Vuosikellon tavoitteena on esittää pedagogiselle toiminnalle merkittäviä tekijöitä ja tuoda ne lähemmäs arkea. Se sisältää yksikön toiminnalle keskeisiä johtamisen kysymyksiä. Ne käsittelevät niin yksilö- kuin organisaatiotasolla kehittymistä edistäviä tekijöitä. Esimerkissään Mäkinen käyttää useita eri johtamisopeista otettuja kysymyksiä, jotka on jaoteltu kuvassa 4.

Tulosjohtaminen

- Mitkä ovat omat tulostavoitteesi?
- Miten ne liittyvät työyhteisösi tulostavoitteisiin?
- Mitä mainittavia tuloksia olet/olette saaneet aikaiseksi?
- Miten aikaansaannoksesi ilmenee työyhteisösi tulos- ja vuosiraportissa?

Laatujohtaminen

- Mihin prosesseihin oma työsi liittyy ja miten?
- Millaisen itsearvioinnin perusteella työyhteisön parantamissuunnitelma (PARSU) tehtiin, ja mitkä ovat suunnitelman keskeisimmät parantamiskohteet?
- Millaista palautetta olet saanut opintojaksoistasi ja muutoin?
- Millaista palautetta muut ovat saaneet?
- Miten tiettyä opintojaksoa ja opintokokonaisuutta kehitetään sekä miksi?

Strateginen (henkilöstövoimavarojen) johtaminen

- Mitä tekoja OSTRAn ja MPKK:n strategia sinulta edellyttää?
- Mitä kehittämistekoja OSTRaan ja MPKK:n strategiaan liittyen olet jo tehnyt?
- Miten valmistaudut kehityskeskusteluihin?
- Miten johdat ihmisiä ("henkilöstövoimavaroja"), heidän opiskelemaan ja oppimistaan kehityskeskusteluiden välillä?
- Mitkä ovat sinun ja työyhteisösi keskeiset arvot, ja mitä ne sinulle merkitsevät?

Syväjohtaminen

- Mitä vahvuuksia ja kehittämistarpeita sekä itsearviosi että saamasi 360 asteen palautteen perusteella omassa johtamiskäyttäytymisessäsi on ollut ja on?
- Miten olet kehittänyt omaa johtamiskäyttäytymistäsi?

Osaamisen johtaminen

- Millaisen henkilökohtaisen osaamiskartoituksen ja kehityssuunnitelman olet tehnyt, ja miten kehität osaamistasi (sekä toimintakykyäsi ja asiantuntijuuttasi)?

Pedagoginen johtaminen

- Millainen oppivan organisaation perusrakenne työyhteisössäsi on ja tulisi olla?
- Miten pedagogisen johtamisen vuosikello-näkökulma ilmenee ja tulisi ilmetä työyhteisössäsi?
- Miten kehität omaa ja toisten toimintakykyä sekä asiantuntijuutta?
- Miten kykenet kohdentamaan pääosan (esim. 80 %

Kuva 4. Esimerkki pedagogisen johtamisen vuosikellosta (Mäkinen 2011)

Pedagogisen johtamisen vuosikellon tulee olla synkronoitu muuhun organisaation toimintaan. Vuosikello edellyttää oppivan organisaation perusrakenteiden toimivuutta. Organisaatiotasojen välisen kommunikaation on toimittava sekä ylhäältä alas että alhaalta ylös. Sotilasorganisaatiolle perinteisistä korkeista muodollisista rakenteista on osin luovuttava, jotta eri organisaatiotasojen välinen kommunikaatio olisi verkostomaisen asiantuntijaorganisaation toiminnalle tarpeeksi tehokasta. (Mäkinen 2011, 28–29.)

2.6 Yhteenveto pedagogisen johtamisen teoriasta

Organisaation toiminnassa voidaan havaita piirteitä useista eri johtamisopeista, joiden avulla olemassa olevia resursseja pyritään käyttämään tehokkaasti tavoitteiden saavuttamiseksi. Pedagoginen johtaminen ei ole monien muiden kaltainen oppi tai -ismi. Se on malli, joka selittää strukturoidumpien oppien väliin jääviä tiedon aukkoja. Pyrkimyksenä on johtamisella vaikuttaa tuloksellisten prosessien syntymiseen. Laaja-alainen ja reflektioiva oppiminen on tärkeässä

asemassa pedagogisen johtamisen teoriassa, sillä sen avulla kommunikaatio ja visio kehittyvät. (Helakorpi 1996, 95–96.) Fokuksena pedagogisessa johtamisessa on ihmisten välinen kanssakäyminen. Johtajan rooli on olla kanssakäymisen opas ja ohjaaja, henkilö, joka aktivoi muita toimimaan yhdessä luotujen tavoitteiden saavuttamiseksi. (Juuti 2015, 139–145.) Pedagoginen johtaminen ei rajoita johtajan työkaluja tai anna tarkasti määritettyjä suosituksia johtamismenetelmistä.

Rajajääkärikomppanioiden tehtävä on antaa varusmiehille koulutusta seuraavilla osa-alueilla: yleistä sotilaskoulutusta, ase- ja ampumakoulutusta, tiedustelu- ja taistelukoulutusta, aselajikoulutusta, liikuntakoulutusta sekä rajaturvallisuuskoulutusta. Rajavartiolaitoksessa on tätä varten kaksi koulutuksesta vastaavaa yksikköä, jotka on organisoitu perinteisen hierarkiarakenteen mukaan. (Rajavartiolaitos 2018.) Komppanian toiminnasta vastaa päällikkö yleisen palvelusohjesäännön kuvaamalla tavalla. (YLPALVO 2017, 25.) Hänen suorina alaisinaan toimii välijohtoporras, joka muodostuu varapäälliköstä, saapumiserän- ja aliupseerikurssin johtajasta. Itse koulutustyön tekevät komppanian kouluttajat.

Pedagogisen johtamisen teorian selittämät ilmiöt ovat luonteeltaan yleisesti päteviä, mutta ne soveltuvat erityisesti opetusta ja koulutusta antavien organisaatioiden tarkasteluun. Toimintaympäristön laajentuminen on vaikuttanut myös koulutuskomppanioiden tehtävien laajentumiseen. Esimerkiksi aselajikoulutusta voidaan pitää hyvin erikoistumista vaativana työnä, joka lähentelee monelta osalta omaa oppiainetta. Tämän kaltaisessa ympäristössä pedagogisen johtamisen esille tuomia ongelmia ja niiden ratkaisuja voidaan hyvin tarkastella. Johtajan tehtävät ovat tästä johtuen myös enenevässä määrin tavoitteiden ja resurssien hallintaa. Tämä vaatii joustavuutta ja kykyä kommunikoida alaisten kanssa, sekä vaikuttaa aktiivisesti komppanian sosiaalisessa verkossa. (Smith & Andrews 1989, 17–21, Erätuuli 1992, 7–9.)

3. METODOLOGIA JA TUTKIMUKSEN TIETEENFILOSOFINEN TAUSTA

3.1 Ontologia

Tutkin työssäni, miten pedagoginen johtaminen ilmenee rajajääkärikomppaniassa. Kyseessä on tutkimus, jonka kohteena on abstraktin teoriatiedon havaitseminen todellisuudessa. Voidaan nähdä, että pedagogisen johtamisen teoria on kokoelma yksittäisten asiantuntijoiden havainnoimista tai kokemista ilmiöistä, jotka he ovat systematisoineet ja nimenneet. Nämä ilmiöt näyttäytyvät todellisuudessa ihmisten käyttäytymisessä, mutta niiden todellista luonnetta on mahdoton havainnoida fyysisesti. Aristoteellisen ajattelutavan mukaan kyseessä on ilmiö, jota ei voida fyysisesti todentaa olemassa olevaksi, mutta joka silti on todellinen, sillä se vaikuttaa todellisuuteen. (Kenny 2004, 2.)

Tutkimuksellani voidaan nähdä olevan myös toinen kohde. Tutkin heijasteita rajajääkärikomppaniassa tapahtuvista todennettavista ilmiöistä eli miten komppania ja sen koulutuksen johtaminen voidaan mieltää. Kyseessä on tutkijan tulkinta henkilöiden ja toimintaa ohjaavien asiakirjojen vaikutuksesta ilmiöiden muodostumiseen tutkittavassa kohteessa. Voidaan olettaa, että henkilö tiedostamattaankin voi noudattaa systematisoituja ilmiöitä, tässä tapauksessa pedagogista johtamista, omassa arjessaan. Tapausta voisikin joltain osin rinnastaa esimerkiksi Hans-George Gadamerin ajatukseen pelaamisesta, jossa pelaaminen muodostuu itseisarvoiseksi ja riippumattomaksi pelaajien tietoisuudesta. (Gadamer 1981, 91–93.)

Kokonaisuutena tutkimukseni kohde on abstrakti kokonaisuus ajatuksia ja nimettyjä ilmiöitä, jotka voidaan nähdä todellisiksi eri ympäristöissä. Relativistisessa mielessä tutkittavat ilmiöt ovatkin todellisia ainoastaan tutkittavassa ympäristössään. Esimerkiksi käsiteltäessä pedagogisen johtamisen teoriaa, vaikkapa hyvän opetuksen näkökulmasta, on havaittavissa, että hyvä opetus merkitsee ympäristöstä riippuen eri asiaa eri henkilöille. Voidaan nähdä, että absoluuttisesti todelliseen tietoon on mahdotonta päästä tutkittaessa subjektiivisesti muodostuvaa ilmiötä. (Swoyer 2008).

Tutkimuksen kohteesta johtuen tutkimuksen luonne onkin verrattavissa valokuvaan. Se on lyhyt otos ilmiöstä (pedagoginen johtaminen), joka tapahtuu yhdessä paikassa (rajajääkärikomppania) ja joka kuvastaa vain lyhyttä hetkeä muuttuvassa ympäristössä. Kohdetta ja ympäristöä voidaan verratta ja todeta niiden välillä yhtenäisyyksiä ja eroavaisuuksia.

3.2 Epistemologia

Lähestyttäessä kohdetta, joka ei ole suoraan havaittavissa aisteilla, on kysyttävä, mitä ja miten voimme ylipäättään tietää kohteesta tai kuinka voimme hankkia siitä tietoa. Perinteinen positivistinen tai luonnontieteellinen lähestymistapa on mahdoton käsiteltäessä aihetta, joka perustuu ihmisten väliseen vuorovaikutukseen heidän omaksumiensa ajatusten ja mieltymysten mukaisesti. Ymmärrystä tutkittavasta kohteesta voidaan tavallaan pitää Toivo Salomäen määrittämänä kulttuurisineenä (Salomäki 2007, 101). Pedagoginen johtaminen on täten kokoelma subjektiivisia näkemyksiä siitä, kuinka opetusta tulisi johtaa.

Tutkimuskohteen lähestyminen vaatiikin ihmistieteille tyypillistä otetta, jossa ihmisten väliset vuorovaikutussuhteet ovat sekä lähtökohta että lopputulos. (Salomäki 2007, 106) Työssäni lähestyn tutkimuksen kohdetta rationalistisen konstruktivismin kautta. Rationalistisen tieteen teorian mukaan tietoa voidaan saada sekä havaintojen, kokemusten että päättelyn kautta. Rationalismi kuitenkin korostaa juuri päättelyn merkitystä tiedon hankinnassa. (Pearsall 2001, 1539; Markier 2013.) Työssäni pyrin löytämään toisiaan vastaavia ilmiöitä teoriasta ja käytännön ympäristöstä ja päättämään niiden välisten suhteiden merkitystä.

Päättelyn lisäksi työni pohjaa konstruktivistiseen ajatukseen siitä, että kohteet eivät sisällä absoluuttisia totuuksia, vaan tieto ja toimintatavat rakentuvat aikaisemmin opitun päälle (Von Glasersfeld 1995, 7). Työssäni tämä näyttäytyy pedagogisen johtamisen teoriassa, jossa useat ilmiön parissa työskennelleet alan asiantuntijat ovat vaihtaneet ajatuksiaan luoden uutta tietoa aiheesta. Glaserfeldiä mukaillen lähestyn ajatusta tiedon hankinnasta siitä lähtökohdasta, että voimme saada tietoa ympäristöstämme niin aistihavaintojen kuin sosiaalisen kanssakäymisen kautta. (Von Glasersfeld 1989.)

Lopputuloksena lähestyn kohdettani ymmärtäen sen konstruktivistisena kokonaisuutena, jolla ei ole objektiivista totuutta. Kohteen eri osat, mukaan lukien oma tulkintani, ovat subjektiivista päättelyä, kuitenkin niin, että aineistoni ja teoreettinen tausta tukevat tutkimustulosta. Päättelyn tulos on systemaattinen kategorisointi, jonka pohjalta voidaan verrata jo olemassa olevien ilmiöiden heijastumista rajajääkärikomppanian arjessa.

3.3 Aineistonkeruumenetelmät

Lähestyn tutkittavaa kohdetta käyttäen kvalitatiiviselle tutkimusotteelle tyypillisiä piirteitä. Tutkimuksen kiinnostuksen kohde on kouluttajien näkemys hyvästä koulutuksen johtamisesta. Tämä näkökulma on sidonnainen aikaan ja paikkaan, jossa toiminta tapahtuu. Tavoitteena on syventyä tarkasti yhteen johtamisympäristöön ja tuoda tätä kautta esille mielipiteitä selittäviä ilmiöitä. Tarkoituksena on löytää yksityiskohtaista ja uutta tietoa johtamisesta. Tutkimuksen tavoitteena ei ole todeta miten asiat ovat, vaan pohtia miten ne voisivat olla. Pyrkimykseni on myös tuoda esille mahdollisuuksia oppia erilaisessa ympäristössä toimivasta, mutta samankaltaista opetustyötä tekevästä organisaatiosta. Kvalitatiivinen tutkimusote mahdollistaa syventymisen koulutukseen ja opetukseen liittyvien taustailmiöiden kartuttamiseen perusteellisemmin kuin kvantitatiivinen lähestyminen.

Käytettäessä joko kvalitatiivista tai kvantitatiivista tutkimusotetta on tärkeää perustella menetelmän valinta. Seuraavaksi perustelen, miksi olen päätenyt valitsemini aineistonkeruumenetelmiin ja avaan niiden tarkoitusta. Tutkimukseni tarkoitus on tuoda esille informanttien käsityksiä hyvästä johtamisesta. Pyrin pääsemään käsiksi tietoon siitä, miten rajajääkärikomppanioissa työskentelevät kouluttajat ymmärtävän pedagogisen johtamisen kuvaamaa ilmiötä. Olen käyttänyt menetelmiä joiden pohjalta aineistosta voidaan erotella taustalla vaikuttavia käsityksiä ja kokemuksia. Kvalitatiivinen tutkimusote antaa tähän hyviä työkaluja. Lisäksi tiedon analysoimiseen tarvitaan aineisto, josta on mahdollista löytää ja kuvata haluamiani merkitysyksiköitä.

3.3.1 Eläytymismenetelmä aineistonkeruumenetelmänä

Olen valinnut eläytymismenetelmän, jonka kautta tuon esille kohderyhmän käsityksiä hyvästä koulutuksen tai opetuksen johtamisesta. Tätä menetelmää käytettäessä on mahdollista vertailla, mitä eroja on rajajääkärikomppanian kouluttajien ja pedagogisen johtamisen teorian välillä. Saadun tiedon pohjalta on mahdollista tehdä johtopäätöksiä eriävistä käsityksistä ja käytänteistä sekä tuottaa uutta tietoa koulutuksen kokonaisvaltaiseksi kehittämiseksi. Eläytymismenetelmän vahvuutena näen mahdollisuuden saada tietoa informanttien mielikuvista hyvästä koulutuksen johtamisesta heidän omassa työympäristössään. Ongelmana on käytettävien ter-

mien muotoilu. Käsitteet ja teoriat voivat vaihdella eri organisaatioiden välillä ja riskinä on, että tutkittavat ovat mieltäneet kysymyksenasettelun eri tavalla. Tutkijana pyrin ottamaan huomioon, että tämä voi johtaa helposti väärään tulkintaan saadusta tiedosta. Pyrin reflektoidaan aineistoni ja teorian käsite-eroja.

Eläytymismenetelmässä tarkoituksena on asettaa vastaaja tilanteeseen, jossa hän vastaa tutkijan asettamaan kysymykseen lyhyellä kertomuksella (Eskola 1997, 5 ja 16). Perinteisesti eläytymismenetelmä on jaettu kahteen versioon. Aktiivisessa roolileikissä (active role-playing) osallistujat eläytyvät tilanteeseen orientaation avulla ja esittävät luomansa tilanteen kulun ja vuorosanat itse. Passiivisessa variaatiossa (non-active role-playing) vastaajalle kuvataan tilanne, jonka pohjalta hän laatii lyhyen kertomuksen tai luettelon ranskalaisilla viivoilla. (Ginsburg 1979, 123.) Itse käytän tutkimuksessa jälkimmäistä aineistonkeruumenetelmää.

Eläytymismenetelmän hyvänä puolena on vastaamisen vapaus. Se ei haastattelun tavoin aseta vastaajaa alttiiksi välittömälle vastaamistarpeelle. Vastaajaa ei myöskään rajoiteta ennalta määritetyillä vastausvaihtoehdoilla. (Eskola 1997, 14.) Eläytymismenetelmää voidaan pitää myös tutkimuseettisesti hyvänä. Tutkijan on vaikeampi vahingossa huijata vastaajaa kysymyksen asetelulla tai luoda painetta vastaamiselle. Henkilö voi itse päättää, mitä hän tuo esiin vastauksessaan. Vastaukset eivät myöskään pakota henkilöitä tuomaan esiin todellisia ongelmia, vaan vastaukset voivat olla kokonaan tai osin kuviteltuja. Tässäkin tapauksessa vastauksen katsotaan heijastavan todellisuutta. (Eskola 1997, 5 – 6 ja 11.)

Eläytymismenetelmän keskiössä on kehyskertomus, joka kuvaa alkutilanteen, jonka pohjalta henkilö vastaa. Kehyskertomus on hyvä pitää lyhyenä ja selkeänä, jotta vastaajan huomio ei liiaksi kiinnity itse kehyskertomuksen tulkitsemiseen. (Eskola 1997, 19.) Kehyskertomuksia on hyvä olla kahdesta neljään. Näissä varioidaan mielellään yhtä muuttujaa kerallaan. Näin syntyy eläytymismenetelmän tärkein ominaisuus: mahdollisuus vertailla muuttujan aiheuttamaa varianssia kertomusten välillä. Kertomukset ovat hyvää kvalitatiivista aineistoa itsessäänkin, mutta vastausvarianssin analysointi tekee eläytymismenetelmästä omaleimaisen. (Eskola 1997, 16–17.) Menetelmällä saadut vastaukset eivät välttämättä ole tarkoitettu yleistettäviksi tai objektiivisesti mahdollisimman luotettaviksi. Merkittävä kysymys onkin, mitä eläytymismenetelmällä voidaan tavoittaa.

Eläytymismenetelmällä kerätyt tarinat voivat joissakin tapauksissa olla stereotyyppisiä, vaikka eläytymismenetelmä antaa vastaajalle mahdollisuuden käyttää mielikuvitusta. Kuitenkin jo suhteellisen pienestä aineistosta voi löytyä yllätyksellisiä vastauksia ja viiheitä, jotka ilmentävät todellisuutta paremmin kuin vaikkapa kyselylomakkeilla saadut tulokset. Ne voivat kiinnostavasti viedä tutkimusta eteenpäin ja mahdollistaa jossittelun, jossa vastaaja voi harkita ja muuttaa mielipidettään kesken tarinan. Eläytymismenetelmä haastaa tutkijan, sillä kirjalliset tuotokset vaativat herkkää otetta merkittävien yksityiskohtien löytämiseksi. Menetelmän varianssianalyysillä on mahdollista saada tietoa tutkimusaineiston pinnan alla olevista ilmiöistä. (Eskola 1997, 27; Hyttinen 1987, 70–76; Wardi 1984, 56–60.)

Tämän tutkimuksen kannalta nostan merkittävään asemaan huomion jossittelun mahdollisuudesta. Tutkimusongelman kannalta tämä eläytymismenetelmän ominaisuus on tärkeä. Se mahdollistaa teoreettisten periaatteiden soveltamisen ja yhdistelemisen empiirisen aineiston kanssa. Varsinkin kolmanteen apukysymykseen, miten pedagogista johtamista tulisi soveltaa rajajääkärikomppaniassa, vastaaminen vaatii tämän kaltaista tulkintaa teorian ja vastaajien mielikuvien välillä.

Toinen tutkimuksessa hyödynnetty piirre on ajatus siitä, että eläytymismenetelmä ei tuota varsinaisia faktoja vaan merkkejä ja viiheitä. Tätä ominaisuutta käytän teorian ja käytännön yhteensovittamiseen, kun olen syventynyt vastauksissa havaittuihin yksityiskohtiin. Näin on ollut mahdollista kokeilla ja sovittaa yhteen vastauksissa ilmenneitä periaatteita. Tätä kautta olen löytänyt uusia asiayhteyksiä teoriasta tutuille ilmiöille.

3.3.2 Aineistonkeruutilaisuus (eläytymismenetelmä)

Järjestin aineistonkeruutilaisuuden Joensuussa, Pohjoiskarjalan rajavartioston (PKR) rajajääkärikomppaniassa ja Ivalossa, Lapin rajavartioston (LR) rajajääkärikomppaniassa. Aineiston keruuseen osallistui PKR:ssä kolme henkilöä ja LR:ssä neljä henkilöä. Kummassakin tilaisuudessa henkilöt ohjeistettiin yhtä aikaa, vastaajat aloittivat vastaamisen samanaikaisesti. Poikkeus tähän oli yksi henkilö, joka vastasi myöhemmin erillään muista. Vastaajat olivat kouluttajan tehtävissä toimivia henkilöitä. Taustaltaan joukkoon sisältyi sekä sotatieteen kandidaatteja että rajavartioita. Vastaajat kuvastavat jakaumaltaan hyvin rajajääkärikomppaniois-

sa toimivaa kouluttajaporrasta. Annoin vastausohjeet sekä suullisesti että kirjallisesti. (Liite 1.)

Vastaamiseen käytetty lyhin aika oli 15 minuuttia ja pisin 60 minuuttia. Keskimääräisesti vastaajat käyttivät kirjoittamiseen noin 40 minuuttia. Lyhimpään vastausaikaan voi vaikuttaa se, että henkilö vastasi erillisenä muusta joukosta. Tilaisuuden jälkeen järjestetyssä lyhyessä palautekeskustelussa kävi ilmi, että vastausaikaa olisi voinut varata enemmänkin. Toisaalta rajoitettu vastausaika pakottaa vastaajan tiivistämään ja tuomaan esiin keskeisimmät asiat. Lisäksi rajoitetun vastausajan oli tarkoitus auttaa suunnittelemaan tarvittava työaika tutkimukseen osallistuvilla henkilöillä.

Vastausohjeiden ohessa henkilöille jaettiin myös kehyskertomukset, joita oli kaksi kappaletta: A (positiivinen) ja B (negatiivinen). Lomake sisälsi kehyskertomuksen lisäksi henkilötiedot mahdollisten jatkokysymysten tai haastattelujen järjestämiseksi. Henkilötiedot ovat ainoastaan tutkijan tiedossa. Lisäksi vastaukset voidaan yksilöidä numeroinnin mukaan 1–7. Lomake oli muuten tyhjä. (Liite 2. ja Liite 3.)

Essee-muotoinen vastaus ei vaikuttanut aiheuttavan ongelmia suurimmalle osalle vastaajista. Yksittäisillä vastaajilla oli havaittavissa lievää ahdistusta kirjoittamista kohtaan. Tässä suhteessa ranskalaisviivaluettelon käyttäminen olisi voinut helpottaa vastaajaa. (Eskola & Suoranta 1998, 113.) Yksittäiset henkilöt joutuivat myös lyhyeksi hetkeksi keskeyttämään vastaamisen työtehtäviensä vuoksi. Kokonaisuudessaan tilaisuus nähtiin positiivisena kokemuksena ja vastaajat osoittivat kiinnostusta tutkimuksen aihealueesta. Ohjeistusta ja vastausolosuhteita pidettiin riittävinä.

Ongelmaksi on voinut muodostua peilaaminen, jossa osallistuva henkilö vastaa kumpaankin kysymykseen. Tästä voi aiheutua, että jälkimmäinen esseevastaus sisältää ainoastaan edeltäjän vastakohtia. Kyseistä ilmiötä on havaittavissa kaikissa vastauksissa, mutta vertailukelpoisia eroavaisuuksia oli löydettävissä. Mielenkiintoisen lisän vastauksiin toi myös puuttuvien yksityiskohtien etsiminen vastausvariaatioiden väliltä. Tilaisuuden jälkeen järjestetyssä palautekeskustelussa tuotiin esiin, että kysymykset tai aihe olisi voitu lähettää etukäteen. Tämä olisi mahdollistanut vastaajille miettimisaikaa ja voinut parantaa vastausten laatua. Toisaalta osallistujat olisivat voineet käydä keskenään asioita läpi ennen tilaisuutta, mikä olisi voinut vai-

kuttaa vastaajien mielipiteisiin ja mahdollisesti vääristää tuloksia. Eläytymismenetelmän potentiaalin hyödyntämiseksi on tärkeää, että vastausjoukossa on poikkeavia mielipiteitä.

3.3.3 Aineistonkeruutilaisuus (teemahaastattelu)

Eläytymismenetelmällä saamaani tietoa syvensin teemahaastattelujen avulla. Halusin palata vielä joihinkin esseevastausten perusteella esiin nousseisiin kysymyksiin ja vahvistaa saamiani havaintoja. Haastattelujen tarkoitus oli sitoa osittain irralliseksi jääviä yksityiskohtia tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen.

Haastattelut voidaan yleisesti jakaa yksilöhaastatteluun ja ryhmähaastatteluun. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa niiden käyttö tähtää kuitenkin samankaltaiseen tulokseen. Yleensä tarkoitus on selvittää valitun joukon tai yksilön näkemyksiä ennalta tunnettuun tilanteeseen liittyen. Avoimet haastattelut ovatkin tilanteita, jossa struktuuri on hyvin löyhä ja tutkijan tulee kyetä haastattelutilanteessa löytämään tutkimuksen kannalta merkittäviä yhteyksiä. Näistä hän voi esittää jatkokysymyksiä ja näin päästä käsiksi tietoon, jota voidaan analysoida syvällisemmin. Suurin ero kvantitatiiviseen tutkimukseen on halutun tiedon fokus. (Metsämuuronen 2006, 231–235.)

Teemahaastattelun kautta on mahdollista saada joko syvempi tai laajempi määrä tietoa riippuen siitä, onko kyseessä yksilöhaastattelu vai ryhmähaastattelu. Käytin yksilöhaastattelua, jonka etuna on mahdollisuus selvittää sekä vallitsevia käytänteitä että henkilön käsityksiä laadukkaasta koulutuksen johtamisesta. Lisäksi termistön väärin tulkinnan riski on pienempi, koska olen voinut varmistua haastattelun aikana, että keskustelun aihe ymmärretään samalla tavalla.

”Haastattelun tavoite on selvittää se mitä jollakulla on mielessään. Haastattelu on eräänlainen keskustelu, joka tosin tapahtuu tutkijan aloitteesta ja on hänen johdattelemaansa.” (Eskola & Suoranta 1998, 86.) Eskola & ja Suoranta jakavat haastattelut yleisesti neljään eri tyyppiin:

1. Strukturoituun, jossa kysymykset ovat kaikille haastateltaville samat ja ne kysytään samassa järjestyksessä jokaisessa haastattelutilanteessa. Vastausvaihtoehdot ovat kaikille myös samat.
2. Puolistrukturoituun, joka muuten muistuttaa hyvin vahvasti edellistä, mutta vastaaja voi vapaasti muotoilla vastauksensa.
3. Teemahaastatteluun, jossa aihepiiri tai haastattelun teema on ennalta määrätty, mutta kysymykset muotoutuva haastattelun kulun mukaan, ja ovat lähinnä tukemassa haastateltavan ja haastattelijan välistä keskustelua.
4. Avoimeen haastatteluun, jossa aihepiiri on edellistä vapaampi ja haastattelija valitsee tilanteen mukaan, mihin teemoihin hän haastateltavan kanssa keskittyy. (Eskola Suoranta 1998, 87.)

Hirsjärvi ja Hurme listaavat esimerkkinä kymmen tilannetta, jossa teemahaastattelu sopii hyvin tutkimusmenetelmäksi.

1. kyseessä on koko väestöä koskeva satunnaisotos tai jos kohdejoukko edustaa alhaista koulutustasoa.
2. tutkittavilla on alhainen motivaatio
3. halutaan säädellä tutkimusaiheiden järjestystä (haastateltava ei tiedä mitä seuraavaksi tulee,)
4. halutaan tulkita kysymyksiä tai täsmentää vastauksia
5. halutaan kadon jäävän mahdollisimman pieneksi
6. tutkimuksen luotettavuus (validiteetti) voidaan tarkistaa muilla keinoilla (esimerkiksi tarkkailemalla)
7. tutkitaan intiimejä tai emotionaalisia asioita,
8. kartoitetaan tutkittavaa aluetta
9. halutaan kuvaavia esimerkkejä, ja kun
10. tutkitaan aihetta, josta ei ole objektiivisia testejä

(Hirsjärvi & Hurme 1985, 15.)

Teemahaastattelujen tarkoitus tässä tutkimuksessa on täydentää tai kritisoida argumenttiani pedagogisen johtamisen soveltuvuudesta rajajääkärikompanian käyttöön. Haastattelut on tehty eläytymismenetelmäanalyysin pohjalta. Tarkoitukseni oli eläytymismenetelmällä löytää

mielenkiintoinen koulutuksen johtamisen elementti, analysoida se ja syventyä siihen tarkentamalla ja tukemalla argumenttiani teemahaastatteluilla. Haastattelun aiheeksi muodostui palaverien käyttö rajajääkärikomppanian koulutuksen johtamisessa.

Hirsjärven ja Hurmeen esille tuomista kohdista pätevät tässä tutkimuksessa voimakkaimmin seuraavat: halutaan tulkita kysymyksiä tai täsmentää vastauksia, kartoitetaan tutkittavaa aluetta ja halutaan kuvaavia esimerkkejä. Varsinkin kohta neljä on vahvasti osana haastattelujen motiivia, sillä haastateltavat ovat olleet vastaajina eläytymismenetelmällä tehdyssä aineistonkeruussa. Haastattelulla onkin tarkoitus täsmentää, mitä mieltä henkilöt ovat tarkasti ottaen esseissään kirjoittamistaan kuvauksista. Kohta kahdeksan liittyy tutkimuksen suuntautumiseen, missä pohdin pedagogisen johtamisen teoriaa osana rajajääkärikomppanian arkea. Haastattelut mahdollistavat syventymisen teemaan epäsuorasti, ja kohdan yhdeksän mukaisesti mahdollistavat argumenttieni vahvemman perustelun. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 15.)

3.3.4 Haastattelutilaisuuksien järjestäminen

Toteutin kolme teemahaastattelua. Valitsin henkilöt, jotka olivat eläytymismenetelmätarinoissaan tuoneet esille palaverit positiivisena koulutuksen johtamisen elementtinä. Neljässä seitsemästä vastauksesta informantti oli tuonut tämän havainnon esille. Yhtään negatiivista mainintaa ei löytynyt vertailussa, pois lukien yksi, jossa kritisoitiin palaverien puutetta. Tarkoitus oli haastatella kaikkia neljää henkilöä, jotka olivat vastauksissaan tuoneet esille palaverien positiivisen merkityksen. Yhteen henkilöön en kuitenkaan saanut yhteyttä, joten haastattelu ajankohtaa ei voitu sopia.

Toteutin haastattelut puhelimitse. Niiden kesto oli noin 20 minuuttia haastattelua kohden. Haastatettavat olivat työpisteellään, josta he olivat varanneet rauhallisen työtilan. Osallistujat olivat motivoituneen oloisia ja osoittivat kiinnostusta aiheesta kohtaan. Poikkeuksena teemahaastattelun avoimeen luonteeseen oli hiukan tiiviimpi aiheen rajaus. Lisäksi yhdessä haastattelussa tukikysymyksiä käytettiin muita tiukemmin, mikä johti ehkä osittain johdattelevaan otteeseen ja jopa puolistrukturoituun haastattelu rakenteeseen. Kaksi muuta haastattelua olivat keskustelutyypisiä teemahaastatteluja.

Nauhoitin haastattelut. Tiedostot ovat ainoastaan tutkijan hallussa. Olin laatinut tukikysymykset, jotka olivat ainoastaan haastattelijan tiedossa, ja joita käytin soveltaen. Tukikysymykset olivat muotoiltu esseiden teemoittelun pohjalta. (Liite 4.) Tämän tarkoituksena oli auttaa ohjaamaan haastattelua ja tuottaa vastauksia eläytymismenetelmäaineistosta nostettuihin kysymyksiin. Haastattelupyynnössä (sähköposti) oli alkujaan nimeämisvirhe, jossa haastatteluihin viitattiin avoimina haastatteluina. Korjasin asian haastattelun alussa.

3.4 Analyysimenetelmät

Analyysimenetelmiä valitessa on huomioitava tutkimuksen kokonaisrakenne. Kyseessä oleva tutkimus on kvalitatiivinen, jonka aineistokeruumenetelminä ovat eläytymismenetelmä ja teemahaastattelu. Empiirisen aineiston lisäksi käytän kirjallisia lähteitä teoreettisen viitekehysten muodostamiseen. Laadullinen aineistoanalyysi on tässä tapauksessa toimiva kirjallisten lähteideni analyysimenetelmäksi. Olen eritellyt kirjallisesta aineistostani tutkimukseni kannalta merkittävimmät teoreettiset elementit. Pyrkimykseni on ollut löytää ja säilyttää kirjallisten lähteiden kulmakivet, mutta samalla sallia aineistoni vaikuttaa tekemiini valintoihin ja johtopäätöksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 93–121.)

Empiirisen aineistoni kohdalla olen päätenyt teemoittelemaan aineistoni, jotta sen sisältöä voitaisiin verrata kirjallisiin lähteisiin. Kategorioita ja teemoja luodessani olen kokonaisuudessa käyttänyt abduktiivista otetta. Osassa olen kuitenkin soveltanut sekä induktiivista että deduktiivista lähestymistapaa. Tämä on ollut tarpeellista selkeän kokonaisuuden esittämiseksi sekä ilmiöiden pohtimiseksi uudessa valossa. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 93–121.)

Teemoittelua voidaan pitää menetelmänä, joka soveltuu varsinkin käytännönläheisten ongelmien ratkaisemiseen. Se mahdollistaa vastausten valitsemisen kerätystä aineistosta tutkimusongelman ratkaisemiseksi. Perusajatuksena teemoittelussa on aineiston muokkaaminen aiheiden pohjalta tutkimuskysymykseen vastaavaksi kokonaisuudeksi. Haasteeksi tässä analyysitavassa nousee tasapaino vastaajien äänen kuulumisen ja tutkijan tekemän analyysin välillä. Teemoittelun onnistuminen vaatii teorian sitouttamista empiiriseen aineistosta otettuihin sitaatteihin. (Eskola & Suoranta 1998, 179–182.)

Teemoittelu on tutkimukseni kannalta sopiva menetelmä lähestyä aineistoa. Se tarjoaa mahdollisuuden käsitellä kumpaakin empiiristä aineistoani samanlaisen rakenteen kautta. Tarkoitus on auttaa lukijaa seuraamaa tutkijan ajatuksen kulkua. Samalla kyseinen menetelmä mahdollistaa aineiston eri osa-alueiden sitomisen yhteen käyttämäni teoreettisen viitekehyksen kanssa. Olen luonut tutkimuksessani esittämäni kategoriat siten, että ensiksi kokosin esseevastauksista kuvauksia, jotka voidaan mieltää kuuluvan saman teeman alle. Olen ensin kohdennanut eläytymismenetelmällä keräämääni aineistoon teemoittelua, jonka jälkeen olen verrannut eläytymismenetelmäänalyysillä saamiani tuloksia luotuihin kategorioihin. (Eskola & Suoranta 1998). Tätä kautta olen pyrkinyt selvittämään pedagogisen johtamisen teorian ja kouluttajien käsitysten välistä yhteyttä. Tämän jälkeen olen soveltanut eläytymismenetelmälle tyypillistä kehyskertomuksien varianssiin pohjautuvaa vertailua.

Eläytymismenetelmäänalyysin tarkoituksena on ollut löytää aineistostani jokin koulutuksen johtamiseen liittyvä yksityiskohta johon keskittyä. Tämän jälkeen olen pyrkinyt selvittämään teemahaastattelujen kautta lisää kyseisestä ilmiöstä. Olen käyttänyt teemahaastattelujen analyysiin jo valmiiksi luomiani kategorioita hyvästä koulutuksen johtamisesta. Lopuksi olen tehnyt uuden teemoittelun haastatteluaineistolleni, jonka avulla olen syventynyt eläytymismenetelmälläni poimimaan ilmiöön.

Teemoittelussa käytettyjen kuvausten ja teemojen erona on niiden etäisyys konkretiaan. Teemat kertovat käytännön tasoa abstraktimman todellisuuden luonteesta ja mahdollistavat empiirisen aineiston yhdistämistä pedagogisen johtamisen teoriaan. Hyödynsin olemassa olevaa teoriaa luodakseni mahdollisimman hyvin ilmiötä kuvaavia teemoja. Lopuksi olen luonut teemojen pohjalta laajempia kategorioita, jotka sisältävät 2–4 teemaa. Kategoriat voidaan ymmärtää olevan itsessään teemoja, mutta haluan käyttää eri termiä ymmärrettävyyden parantamiseksi. Kategorioiden tarkoitus on kuvata teemoja laajempia kokonaisuuksia, ja antaa lukijalle kuva käytännön tason taustalla vaikuttavista ilmiöistä.

Kokonaisuudessaan analyysiprosessi on painottunut vahvasti teorian tarjoamien mallien ja itse rakentamieni teemojen ja kategorioiden varaan. Eläytymismenetelmä on poikkeavasti jäänyt analyysin osalta varsin pieneen rooliin. Sen tarkoituksena on ollut luoda mahdollisuus löytää fokus johon syventyä ja jonka kautta jatkaa teemoittelun ja teorian vuoropuhelua.

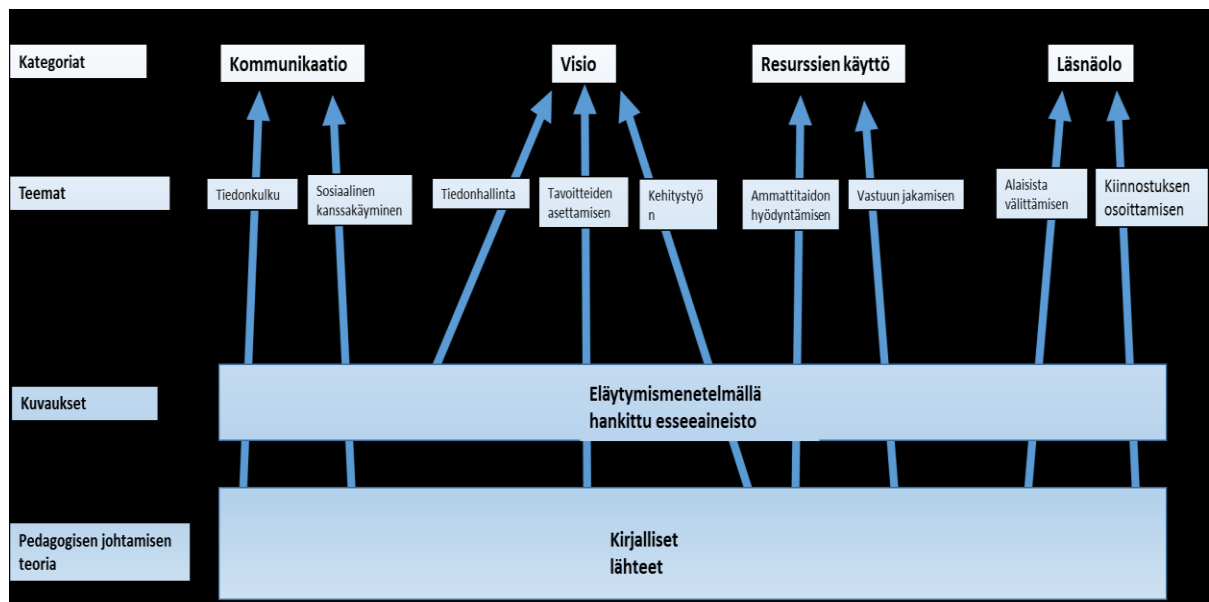
4. TULOKSET

Tässä osiossa esittelen tutkimukseni tuloksia, jotka olen saanut pedagogista johtamista käsittelevästä teoriasta ja keräämästäni aineistosta. Esittäessäni tuloksia pohdin niiden merkitystä ja yhteyttä pedagogisen johtamisen teoriaan. Sitaattien avulla tuon tutkittavien ääntä esille ja annan lukijalle kuvan päättelyni suuntaviivoista.

4.1 Esseiden teemoitteluanalyysin tulokset

Aineistoni on analysoitu käyttäen laadullista aineiston teemoittelua ja eläytymismenetelmän mukaista vertailuanalyysiä. Tässä luvussa nostan esille laadullisen aineistoni teemoittelun tuloksia. Esseevastaukset on rajattu aineiston suorien ja yleistettävissä olevien johtopäätösten tekemiselle. Niiden kautta olen yhdistänyt teorian ja informanttien havainnot työstään ja käsitteellistänyt ne valitsemani viitekehyksen puitteissa. Analyysin tulos auttaa arvioimaan pedagogisen johtamisen teorian vaikuttavuutta vastaajien osoittamiin ongelmiin ja vahvistaa esseissä ilmenneitä positiivisia johtamisen trendejä. Analyysin tulosten tarkastelussa selviää myös mahdollisia ristiriitoja vastaajien näkemysten ja pedagogisen johtamisen teorian välillä.

Sovellan esseiden analyysiin abduktiivista aineiston teemoittelua. Osa tuloksista pohjautuu puhtaasti pedagogisen johtamisen teoriaan ja osa on yhdistelmä aineistosta esiin nostetuista elementeistä ja teoriasta. Kouluttajat mieltävät hyvän koulutuksen johtamisen neljän kategorian kautta: kommunikaatio, visio, resurssien käyttö ja läsnäolo. Kategoriat on muodostettu teemoista, jotka koostuvat esseistä poimituista kuvauksista. (Kuva 5.)



Kuva 5. Tulosten abduktiivinen teemoittelu

Kategorioiden teemat ovat jaoteltu seuraavasti:

1. Kommunikaatio sisältää sosiaalisen kanssakäymisen ja tiedonkulun.
2. Visio sisältää tiedon hallinnan, tavoitteiden asettamisen ja kehitystyön.
3. Resurssien käyttö sisältää ammattitaidon hyödyntämisen ja vastuun jakamisen.
4. Läsnaolo sisältää alaisista välittämisen ja kiinnostuksen osoittamisen.

(Kuva 5.)

4.1.1 Kommunikaatio

Kommunikaatio-kategoria ja sen teemat rakentuvat vahvasti pedagogisen johtamisen teorialle. Sosiaalinen kanssakäyminen ja tiedonkulun kuvaukset vastaavat hyvin pedagogisen johtamisen teorian mukaista toimintaa.

Vastauksessa A1 positiivista johtajan käyttäytymistä kuvataan seuraavasti:

A1 ”Työyksikkökokoukset ja viriketoiminta on myös tärkeässä roolissa, jolloin eri virkaportaiden edustajat ovat paikalla ja asioista voidaan keskustella sekä epäkohtia korjata. Näissä henkilöityy myös sosiaaliset taidot, joitakin henkilöitä on vain helpompi lähestyä kuin toisia ja on tärkeää, että omalle esimiehelle pystyy kaikista asioista puhumaan.”

A3 *”Henkilökunnan esimerkillisyyttä (siisteys, käytös ym) vaaditaan asiaankuuluvasti, eli ei mouhoamalla”*

Kuvaukset sopivat hyvin Theirin esittämään ajatukseen, että johtajan yksi tärkeimmistä ominaisuuksista on sosiaalinen pätevyys, joka mahdollistaa luontevan dialogin johtajan kanssa. (Their 1994, 62.) Tämän seurauksena informaation kulku on tehokkaampaa organisaatio tason välillä.

B2 *”Moni koki erän aikana noloja hetkiä, kun oli sekavasta oppituntikansista [ottanut] juuri sen ”ei uusimman” ja opetti asiat väärin. Asiasta sanoessa vastassa oli naurua ja kehoitus valita seuraavalla keralla oikea. Tällaisista kokemuksista johtuen aika moni totesi, ettei halua päällikköportaalta kysyä oikein mitään.”*

Vastaavasti negatiiviseksi nähdään johtajan rajoittuneet sosiaaliset pätevyudet, kuten alaisten näkemysten heikko tunnistaminen, oman sosiaalisen aseman pönkittäminen ja eristäytyminen. B2-vastaus kuvaa hyvin, kuinka johtaja ei huomioi alaisen kokemusta tilanteesta. Kyseisessä kuvauksessa ilmenee negatiivisella tavalla Smith & Andersin esittämä ajatus johtajan roolista kommunikoijana ja ilmapiirin luojana. Heikko pätevyys sosiaalisissa tilanteissa voi vaikuttaa suoraan alaisten tulevaan käytökseen. (Smith & Andrews 1989, 17–21; Their 1994, 62.) Kuvailtu käytös voi johtaa tilanteeseen, jota B3-vastauksessa kuvataan seuraavasti:

B3 *”Päällikkö ei juuri poistu konttoristaan, ei ole perillä koulutuksesta eikä juuri kiinnostunutkaan siitä enää. ! Kumileimasin. Vaikeasti lähestyttävä, jokainen keskustelu on jännittävä tilaisuus.”*

B3-sitaatissa päällikön heikot sosiaaliset kyvyt ovat johtaneet työyhteisöstä eristäytymiseen. Tästä on syntynyt kierre, joka entisestään vaikeuttaa sosiaalista kanssakäymistä ja heikentää organisaation sisäistä kommunikaatiota.

B4 *”...johtoporras kehuu koko ajan tekevänsä kovasti töitä ja kentälle ”ei ehi nyt tulemaan kun on noita hommia” vaikka tosiasiassa päivä menee toimistossa nettiä selatessa ja omia hommia hoitaessa. Muutenkin kaikki toiminta [ajaa] omaa etua. Alaisille valehdellaan päin naamaa ja jos valheesta jäädään kiinni, keksitään uusi hätävalhe.”*

Johtajan roolin ymmärtämistä oppijana, ohjaajana ja osana rajajääkärikomppanian sosiaalista ympäristöä kuvataan negatiivisesti B4-vastauksessa. Sitaatista ilmenee, että johtaja on epäonnistunut kommunikoimaan omaa rooliansa nimenomaan johtajana. Kuvauksesta on tulkitta-

vissa, että perinteinen asennoituminen johtajana olemiseen nähdään negatiivisena. Virheiden peitteleminen ja oman aseman näkeminen saavutettuna etuna ei vahvista johtajan auktoriteettia. Tässä tapauksessa sosiaalisen kanssakäynnin kannalta olisi tärkeää, että johtaja kykenee käsittelemään virheitään ja osoittamaan henkilökohtaista halua oppia ja kehittyä omassa tehtävässään. (Alava 2012, 36–37.) Päinvastaisessa tilanteessa, jossa johtajan sosiaalinen kanssakäyminen onnistuu hyvin, hänen toimintaansa voitaisiin kuvata seuraavalla tavalla:

A6 ”Yksikön päällikköä on helppo lähestyä ja hän kannustaa vuoropuheluun kouluttajien, saapumiserän johtajien ja yksikön johdon välillä.”

Tiedonkulun varmistaminen kuuluu pedagogisen johtajan rooliin. Onnistuessaan johtajan tiedonjako mielletään kouluttajien osalta seuraavasti:

A3 ”Päällikön tahtotila on ollut selkeä. Kun ilmaistaan toistuvasti ja selkeästi millainen lopputulos halutaan, on helpompi kouluttaa. Niin pienistä kuin isoistakin aiheista on linjattu yhtenäisesti miten koulutetaan.”

B4 ”Kun viikko-ohjelmat lopulta tulevat, on ne suunniteltu ristiin työjakson kanssa ja työntekijöiden on keskenään suunniteltava mitä koulutuksia kukainenkin pitää.”

Portlandin yliopiston tekemässä tutkimuksessa todetaan, että yksi pedagogisen johtamisen elementeistä on kommunikaatiotaidot, joiden oleellisena osana on kyky kertoa, mitä johtaja haluaa alaistensa tekevän. (Concordia 2016.) Tiedon jakamisen epäonnistuminen voidaankin nähdä tilanteissa, kuten B4-vastauksessa.

B6 ”Kouluttajilla on vapaus kysyä tarkennuksia SE-johdolta, mutta SE-johtajalta kaivataan aktiivisempaa otetta koulutuksen sisällöstä linjaamisesta ja laadunvalvonnasta. Toisaalta tällaisia asioita pitäisi myös kouluttajien pitää keskustelussa esillä.”

Kommunikaatiosta ylipäänsäkin oli havaittavissa halua avoimuuteen ja selkeyteen. Varsinkin vastaus B6 tuo hyvin esille kouluttajien oman vastuun keskustelun aktiivisena osapuolena. Kuvaus rinnastuu pedagogisessa johtamisessa olevaan ajatukseen alaisten hyödyntämisestä oman oppimisen tukena. B6-kuvauksessa voitaisiin ajatella olevan sosiaalisen kanssakäymisen mahdollistama organisaation sisäinen reflektointi. (Taipale 2004, 79–80.)

Kommunikaatiota käsitellessäni olen poiminut parhaat esimerkit siitä, kuinka kouluttajat mieltävät sosiaalisen kanssakäymisen ja tiedon jakamisen työyksikössään. Esimerkkisitaattien lisäksi myös muut vastaukset noudattivat samaa linjaa. Kokonaisuudessaan kommunikaatiokategoriassa kouluttajat mieltävät hyvät johtamiskäytänteet pedagogisen johtamisen teorian suuntaisesti. Tähän valitsemani kuvaukset sopivat hyvin teoriasta muodostamiini teemoihin sosiaalinen kanssakäyminen ja tiedonkulku, ja tukevat yleisemmällä tasolla teoreettista viitekehystäni.

4.1.2 Visio

Visio-kategoria sisältää tiedonhallinnan, tavoitteiden asettamisen ja kehitystyön teemat. Teemojen luomisessa on kommunikaatiokategoriaakin selkeämmin esillä aineisto- ja teorialähtöisyyden yhdistelmä. Kehitystyö ja tavoitteiden asettaminen on pedagogisen johtamisen teoriasta, mutta tiedon hallinta on aineiston pohjalta muotoiltu. Ne kuvaavat hyvin vision ja näkemyksen luomiseen tarvittavaa tiedon muodostamista, jakamista ja ylläpitämistä (Stiggins & Duke 2008).

A2”Eniten positiivista keskustelua herättävä aihe on koulutuksen hyvissä ajoin ja selkeästi tehty suunnittelutyö. Saapumiserän johtaja oli ennen P-kauden alkua tehnyt koulutussuunnitelman saapumiserän koulutussuunnitelman grafiikan tueksi. Tästä näki selkeästi missä vaiheessa on tarkoitus kouluttaa mitäkin. Moni kokee myös hyödylliseksi ennen P-ja ennen E-kausia pidettyjä linjauspalaverit, jossa läpiviennin lisäksi käytiin läpi koulutettavat asiat riittävällä tarkkuudella ja kerrattiin linjaukset vuoden erän osalta.”

Vastauksessa A2 ilmenee, kuinka merkittäviä oleellisen tiedon tuottaminen, taltioiminen ja jakaminen ovat ennen varsinaisten tavoitteiden asettamista (Juusenaho 2008, 22). Sitaatin A2 taustalla voidaan tulkita olevan näkemys siitä, mihin johtajan auktoriteetti perustuu. Muodollista asemaa ei koeta riittäväksi, vaan johtajan on kyettävä hankkimaan itselleen tietoa ja jakamaan sitä tavoitteiden muodossa (Owens 1987, 155).

B4”Komppanian toiminnassa ei ole mitään suunnitelmallisuutta vaan viikko-ohjelmat, työpäivät ja harjoituskäskyt tulevat viime tipassa ja minimaalisella valmisteluajalla.”

Vastakohtana hyvälle tiedonhallinnan käytännöille mielletään myöhään tulevat ja ristiriitaiset tiedot sekä epäselvyydet siitä, keneltä voi hakea mitäkin tietoa. B4-vastauksessa aihetta ku-

vaillaan tavalla, joka heijastaa johtajan kyvyttömyyttä tehdä paikkaansa pitäviä arvioita tilanteesta (Stiggins & Duke 2008).

B2 ”Kouluttajien keskuudessa oli myös paljon epäselvyyttä siitä keneltä ohjeita ja linjauksia tulisi kysyä. Osan mielestä päällikkö päättää, osan mielestä taas joukkueen pääkouluttajat vastaavat omasta joukkueestaan.”

Kuvauksessa B2 tuodaan esille ongelma siitä, kenellä koulutusta johtavalla henkilöllä on vastuuta mistäkin asiasta. Taustalla voitaisiinkin nähdä olevan ongelma, joka ei koske pelkästään johtajia. Kuvaus ilmentää heikosti toimivaa tiedonjakeluverkkoa, jonka tuloksena kouluttajalla on vaikeus päästä käsiksi koulutustyönsä kannalta merkittäviin tavoitteisiin. (Helakorpi 2001, 44–48.)

Tiedon hallinnan teema on liitettävissä Smith and Andrews sin tehokkaan johtamisen toiseen dimensioon, opetuksen ohjaaja ja kehittelyn tutkija. (Smith & Andrews 1989, 17–21.) Olen kuitenkin halunnut käyttää eri termiä kuvaamaan johtajan oman substanssiosaamisen tarvetta visionsa luomisprosessissa, sekä sitä, kuinka se toimii vision rakennuselementtinä. Lisäksi teema tuo esille kouluttajien halun ymmärtää ja kyetä seuraamaan vision rakentumista ja toteutumista.

Toisena teemana visio-kategoriassa on tavoitteiden asettaminen. Tämä on huomattavasti teorialähtöisempi teema. Johtajan yksi tärkeimmistä tehtävistä on suunnannäyttäjän rooli. Hän on henkilö, joka ohjaa alaisiaan keskustelun tai käskyjen avulla haluamiinsa tavoitteisiin. Vastajat kokivat merkittäväksi tavoitteiden selkeyden ja johtajien sitoutumisen asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen. Vastauksessa A2 kuvauksen taustalla on nähtävissä tarve johtajalle, joka keskittyy roolinsa mukaisesti tavoitteiden asettamiseen (Helakorpi, 2001, 14, Juusenaho 2008, 22).

A2 ”Moni kokee myös hyödylliseksi ennen P- ja ennen E- kausia pidettyjä linjauspalaverit, jossa läpiviennin lisäksi käytiin läpi koulutettavat asiat riittävällä tarkkuudella ja kerrattiin linjaukset vuoden erän osalta.”

Vastauksesta A4 on tulkittavissa halukkuutta olla mukana tavoitteiden luomisprosessissa. Johtajan asettamat tavoitteet tulisi muodostua kouluttajien kanssa käydyn dialogin pohjalta, jolloin heidän on helpompi sitoutua yhdessä tehtyihin tavoitteisiin (JOKÄ 2012, 12).

A4 ”Saapumiserän johtaja ja pääll. on antanut päivittäin selkeät vaatimukset kyseisen päivän koulutuksesta ja kaikki johtoportaan kuulumat ovat käyneet päiväkoulutuksissa sekä seuraamassa että kouluttamassa ja keräämässä havaintoja. Myös harjoituksiin lähtiessä on annettu paketti/vaatimukset mitä tulee kouluttaa ja miten ko. harjoituksessa.”

Negatiivisena mielletään johtajan asettamien tavoitteiden puuttuminen ja vision luomisprosessin katoaminen tai valuminen kouluttajaportaalille.

B3 ”Yksikköä johtaa tosiasiaassa 1-2 kovaäänisintä kouluttajaa, jotka linjaavat asiat eivätkä juuri vaihda enää kantojaan.”

B3-vastaus kuvaa tilannetta, jossa johtaja on luopunut roolistaan tavoitteiden ja merkityksen luojana (Smith & Andrews 1989, 17–21; Erätuuli 1992, 7–9).

B4 ”Johtoporras ja varsinkin päällikkö haluaa pitää ohjat omissa käsissään vaikka heillä ei ole käsitystä siitä mitä pitäisi tehdä jotta varusmiehiä saadaan koulutettua laadukkaasti. Päiväkoulutuksissa ja varsinkin harjoituksissa johtoporras ja varsinkin päällikkö saa ”johtamiskohtauksia” jolloin annetaan irrationaalisia vaatimuksia kohtuuttomassa ajassa. Yleensä nämä vaatimukset eivät edes edistä joukon koulutusta millään tavalla.”

B4-sitaatissa ilmenee tavoitteiden selkeyden puutteesta aiheutuvaa linjattomuutta, jota pyritään kompensoimaan yhtäkkisillä johtamiskohtauksilla. Taustalla voidaan nähdä olevan ristiriita päällikön ja kouluttajan välillä johtajan roolista. Kouluttajan esiintuomat ongelmat kumpuavat siitä, että kuvauksen päällikkö ei ole valmis luopumaan omasta asiantuntijuuden roolista ja toimimaan ammattimaisesti johtajana (Helakorpi 2001, 14). Samalla hän on menettänyt kyvyn ohjata kouluttajia yhteisiin tavoitteisiin suuremman kokonaisuuden viitekehyksessä (Their 1994, 62–66).

A6 ”Päällikkö on asettanut toiminnassa pääteemaksi kunnioittamisen, kunnioitetaan esimiestä, vertaista ja alaista. Myös henkilökohtaisissa asioissa. Muutenkin korostetaan koko henkilöstön yhteishenkeä.”

Tavoitteiden asettamisen teemaa käsitellään hieman muista poikkeavalla tavalla sitaatissa A6, jossa korostetaan johtajan roolia organisaation kulttuuriin ja ilmapiiriin liittyvien tavoitteiden luoja. Kirjoittajan havainto osoittaa, ettei johtaminen ole pelkästään mekaanisen toiminnan ohjausta. Vastaava tulkinta on löydettävissä myös muiden tarinoiden taustalta, kun niitä tulkitaan kokonaisuuksina. Kyseisessä esimerkissä tämä on muotoiltu poikkeuksellisen selkeästi. (Juuti 2015, 139–145.)

Kolmantena teemana visio-kategoriassa on kehitystyö. Teemassa pohjautuu pedagogisen johtamisen teoriaan ja siinä kuvataan vision toteutukseen tarvittavan innovaatiotyön merkitystä. Johtaja ei voi ulkoistaa vision saavuttamiseen tarvittavaa kehitystyötä, vaan ne nivoutuvat yhteen jo vision luomisprosessissa. Rajajääkärikomppanian kouluttajat mieltävät hyvän kehitystyön johtamisen seuraavasti:

A3 ”Yhteisissä palaverissa yksittäinenkin kouluttaja on saanut sanoa näistä mielipiteensä ja näin osallistua kehitystyöhön. Muutenkin yksikön mentaliteetti on ollut kehityspainotteista. Asioihin etsitään aina parempaa ratkaisua. Nuorten kouluttajienkin näkemykset otetaan tosissaan, ...”

Sitaatissa A3 esiintyy kouluttajien tahto olla mukana kehittämässä työympäristöään. Tämän taustalla on tarve vaikuttaa omalla osaamisella komppanian tavoitteiden muodostumiseen. Johtamisen näkökulmasta uusien ajatusten hyödyntäminen vastauksen A3 mukaisesti voisi tarjota mahdollisuuden tehokkaampien toimintamallien löytämiseksi. Sitaatista nostaisin erityisesti esiin koulutuksen ydintoimintojen tukemisen yksilöiden erikoisosaamisen kautta. (Taipale 2004, 79–80.)

A1 ”Palautteella esimiehen suunnasta on suuri merkitys omassa kehittymisessä ja se on tärkeä osa johtamista perusyksikössä. Toki palautteen antaminen toimii myös toiseen suutaan alaisilta esimiehelle, jolloin esimieskin pystyy parantamaan omaa toimintaansa.”

Kehitystyön on organisaation substanssiosaamisen ohessa myös kouluttajien ja esimiesten henkilökohtaisten tietojen ja taitojen kehittämistä. Kuvaus A1 tuo esille palautteen merkityksen kehittymisen välineenä tavalla, joka kuvaa reflektoinnin tärkeää merkitystä oppimisprosessin osana (JOKÄ 2012 18–19). Taustalla on ajatus organisaation kehittymisestä yksilöiden oppimisen kautta.

A2 ”Itse koin erityisen hyödylliseksi henkilökunnan koulutukseen varatut päivät saapumiserien välissä. Henkilökunnalle määrättiin koulutusvastuita erityisosaamisen perusteella, aiheina oli mm. P-kauden asiat kuten ammunta ja syventävät aiheet kuten tulenjohto ja viestikalusto.”

Vastauksessa A2 on havaittavissa tarve oman ammattitaidon kehittämiseksi, joka on kokonaisuuden ymmärtämisen kannalta merkittävää. Tätä kuvaa halu olla mukana kehittämistyössä. (Smith & Andrews 1989, 17–21; Erätuuli 1992, 7–9.)

B2 ”Ennen lomaansa erän johtaja ilmoitti, että ”vanhoilla pohjilla mennään, hyvin se on aikaisemminkin sujunut.”

Kehityksen kannalta merkittävän negatiivista on vanhan toistaminen ja kehitystyön ulkopuolelle jääminen, kuten vastauksesta B2 on tulkittavissa. Taustalta voi havaita halun kehittyä työssä, kokea työssä merkitystä ja kehittää parempia malleja koulutuksen toteuttamiselle (Juuti 2015, 139–145).

Kokonaisuutena visio-kategoriassa käy ilmi, kuinka merkitykselliseksi koetaan johtajan tiedonhallinta ja tavoitteiden asettaminen. Nämä teemat nivoutuvat vahvasti yhteen, ja osa kuvauksista sopii kummankin teeman alle. Kouluttajien vastauksista voi tulkita halun siihen, että johtaja tuntee oma alansa substanssin tarpeeksi hyvin, jotta hän kykenee luomaan selkeitä tavoitteita. Hänen tulee siis hallita johtamistoimintaansa liittyvää tietoa ja ylläpitää omaa osaamistaan. Esille nousee kouluttajien halu toimia asiantuntijoina ja tiedon lähteinä johtoportaalille. Pelkkä mahdollistajan rooli ei riitä, vaan päälliköllä ja johtoportaalilla on oltava näkemys oleellisesta (Tuominen 2013, 76–79).

4.1.3 Resurssien käyttö

Kolmas kategoria on resurssien käyttö, joka muodostuu kahdesta teemasta: ammattitaidon hyödyntäminen ja vastuun jakaminen. Kategoria on suppeampi ja sisältää vähemmän kuvauksia kuin muut. Sen käsitteleminen tässä tutkimuksessa on merkittävää, sillä resurssien ohjaaminen on tärkeä osa pedagogisen johtamisen teoriaa. Mielenkiintoisia ovat kuitenkin kouluttajien vastaukset, joissa ei mainita johtajan roolia fyysisten resurssien hallinnoijana. Vastaukset painottuvatkin itse kouluttajaresurssin käyttöön.

A2 ”Henkilökunnalle määrättiin koulutusvastuita erityisosaamisen perusteella, aiheina oli mm. P-kauden asiat kuten ammunta ja syventävät aiheet kuten tulenjohto ja viestikalusto.”

Kouluttajat näkevät positiivisena yksilöllisten vahvuuksien hyödyntämisen ja kehittymisen halun. Vastauksessa A2 kuvataan tilannetta, jossa kouluttajien ammattitaitoa hyödynnetään muiden kouluttajien opetuksessa. Halua kehittyä tulisi hyödyntää resurssin tavoin. Se vaatii johtajalta ohjausta ja neuvontaa. Erona vision sisältämään kehitystyön teemaan kuvaus A2 ilmentää henkilöstön käyttöä substanssiosaamisen resurssina. Tämän toteutuminen on asiantuntijaorganisaation toimimista tarkoituksenmukaisesti. (Raasumaa 2010, 383.)

A7 ”Päällikkö ja SE johtajat ovat jakaneet tehtävänsä niin, että jokainen kouluttaja saa toimia omalla mukavuusalueella eikä yksittäistä ihmistä kuormiteta liikaa.”

Sitaatissa A7 tulee esille, että työhyvinvoinnin kannalta osalle tehtävien selkeät ja kapeat rajat antavat mahdollisuuden keventää oppimispainetta. Monimuotoinen oppiminen nähdään kuvauksessa kuormittavana. Tästä herää kysymys, mielletäänkö oppiminen positiivisena, kuten se asiantuntijaorganisaation toimimisen kannalta pitäisi nähdä (Hallinger 2005, 221–239). Kuvauksen A7 taustalla on näkemys, että tehokkuus muodostuu syvälle viedyn erikoistumisen kautta. Asia mielletään pedagogisen johtamisen teoriassa toisin, jossa tehokkuus muodostuu laaja-alaisen osaamisen hyödyntämisestä innovaatiotyössä. Ongelma kapea-alaisessa erikoistumisessa on oppivan organisaation jäykistyminen ja asiantuntijoiden kuplautuminen (vrt. Taipale 2004 77–80, Tuominen 2013, 79 82–83, Helakorpi 2001, 44–48).

Vastuun jakamisen kannalta negatiivisia kuvauksia oli enemmän ja ne käsittelevät usein henkilöstön puutteen aiheuttamia ongelmia. Merkittävin havainto on vastuun kasautuminen yksittäisille kouluttajille, kuten B5-vastauksessa kuvataan.

B5 ”Kouluttajien johtamisen suurin heikkous on se että toisinaan yhdelle hepulle kasaantuu liian paljon tehtävää ja silloin on vaara, että jotain jää tekemättä tai ei tule tehdyksi kunnolla. Syy miksi niin käy on se että rajajääkärikomppaniassa on liian vähän henkilökuntaa.”

Sitaatin B5 kaltainen tilanne voi syntyä useista syistä, joista nostan esille kaksi ja joihin voidaan vaikuttaa johtamisella. Resurssien niukkuus on aina suhteessa tavoitteisiin ja suoritettaviin tehtäviin. Tyytymättömyyden taustalla voi olla komppanian yläpuolella olevan johtoportaan ymmärtämättömyys eli kysymys siitä, kuinka paljon resursseja haluttu lopputulos vaatii.

Syitä voi olla monia, kuten kommunikaation puute komppanian johdon ja ylemmän johdon välillä tai poikkeava kuva tavoitteista, joihin yksikön on päästävä. (Alava 2013; U.S. Department of Education 2005.) Toisena syynä voi olla kouluttajan ja komppanian johdon välinen kommunikaation puute, jossa kouluttajan tavoitteet ja mielikuvat hyvästä koulutuksesta eivät vastaa komppanian johdon tavoitteita.

B4 ”Syyllisiä etsitään kaikkiin asioihin joita johto on itse sotkenut ja kun tästä sanotaan päällikölle, verhotaan kaikki vitsin taakse ja sanotaan ettei sitä ollut niin tarkoitettu.”

Vastaus B4 kuvaa johtajan haluttomuutta kantaa vastuuta omista päätöksistään. Taustalla voi olla kuva auktoriteetin muodostumisesta ainoastaan substanssiosaamisesta. Kuvatussa tapauksessa kouluttajan ongelma ei ole se, että päällikkö on ollut väärässä, vaan se että hän on haluton toimimaan oppimisen hengessä. Johtajan oman toiminnan reflektoinnin puute vaikeuttaa avointa ja rehellistä sosiaalista kanssakäymistä kouluttajan kanssa. (Helakorpi 1996, 95–96.)

Kategoriana resurssien käyttöön liittyviä kuvauksia johtamistoimenpiteistä oli vaikeampi löytää. Moni henkilöstöresursseihin liittyvä seikka nivoutuu yhteen muiden kategorioiden teemoihin ja ongelmaa voidaan käsitellä kummastakin näkökulmasta. Koulutusmateriaalin jakamisesta tai hallintokehyksen ylläpitämisestä ei mainita yhdessäkään vastauksessa, joka poikkeaa pedagogisen johtamisen teoriassa esitetystä ajatuksesta, jossa johtaja on resurssien jakaja. (Concordia 2016.)

4.1.4 Läsnäolo

Kategoria läsnäolo jakautuu kahteen teemaan ja pohjautuu vahvasti pedagogisen johtamisen teoriaan. Teemat ovat alaisista välittäminen ja kiinnostuksen osoittaminen. Alaisista välittämisen teema sisältää kuvauksia, jotka liittyvät alaisten työssäjaksamiseen ja johtajan aseman osoittamiseen rajajääkärikomppanian sosiaalisessa ympäristössä. Esille nousi töiden suunnittelun merkitys alaisten hyvinvoinnin ja jaksamisen kannalta. Positiivisena nähtiin esimerkiksi seuraavia asioita.

A3 ”Henkilökunnan vapaat, lomat ja vaikkapa kuukausiliikuntojen käyttö on suunniteltu työntekijälähtöisesti, muttei kuitenkaan -johtoisesti.”

A7 ”Työvuorosuunnittelussa otetaan huomioon yksittäisen työntekijän tarpeet ja asuinpaikat huomioon... Harjoituksia johdetaan ja huolehditaan että kouluttajilla ei elämä ole yhtä selviytymistä maastossa.”

Sitaatista A7 on nähtävissä, että kouluttajat kokevat ennakoivan johtamisen hyvänä ja haluttavana. Tämä kuormittaa työn ulkopuolista elämää vähemmän ja lisää kouluttajan kykyä olla tehokas työaikana. Vastauksessa A3 on huomionarvoista vahva halu vastuun ja päätösvallan säilyttämisestä komppanian johdolla. (Smith & Andrews 1989, 17–21; Erätuuli 1992, 7–9.)

B1 ”Työvuorosuunnittelu vähentää työhyvinvointia, sillä esimiehellä ei kiinnosta töiden ja harjoitusten tasainen jakaantuminen yksikössä, vaan se lepää pelkästään saapumiserän johtajan harteilla, joka tarvitsee enemmän tukea ja perusteita siihen.”

Negatiiviseksi mielletään johtajan välittämisen puute. Se voi näkyä työjakson huonona suunnitteluna tai suorastaan uhkailuina. Koska henkilöstöresurssi on merkittävin osa toiminnan toteuttamista ja kehittämistä, tulisi henkilökunnan hyvinvointi nähdä tärkeänä koulutuksen johtamisen elementtinä. Tästä syntyy johtajalle dilemma: toisaalta alaiset haluavat olla hyödyllisiä organisaation toimijoita, mutta ainoastaan tiettyjen rajojen sisällä. Johtajalta odotetaan kykyä läsnäolon kautta aistia alaisten näkemyksiä ja kokemuksia työstään. Sitaatin B1 taustalla on tilanne, jossa johtaja ei halua ohjata töiden jakautumista. Tehtävä jää alempien portaiden ratkaistavaksi. Taustalla vaikuttava ongelma ei välttämättä ole töiden epätasainen jakautuminen, vaan heikkous havaita, kenelle voidaan jakaa minkäkin verran töitä.

Läsnäolon toinen teema on kiinnostuksen osoittaminen. Teeman kuvaukset viittaavat siihen, että kouluttajat mieltävät hyväksi johtamiseksi johtoportaan aktiivisen käymisen harjoituksissa. Näin he osoittavat välittävänsä koulutuksen lopputuloksesta. Kiinnostuksen osoittamista voidaan pitää osana kommunikaatiota yhtälailla kuin läsnäoloa.

A1 ”Pinoamalla johtamisen kanavat yhteen, saadaan kombinaatio jossa asia kerrotaan kasvotusten esim. harjoituksen suunnittelu, laitetaan sähköpostilla tarkemmat perusteet, sekä ollaan kiinnostuneita tuotteesta sekä tukena sen tuottamisessa.”

A3 ”Päällikkö, varapäällikkö, sa-johtaja ja AUKin johtaja ovat kiinnostuneita jokapäiväisestä koulutuksesta ja mahdollisuuksien mukaan osallistuvat siihen (ainakin SEJOHT ja AUK-JOHT).

Sitaatista A3 käy ilmi, että johtoporras voi pelkällä paikalla ololla osoittaa kiinnostusta. Johtoporras tuottaa tässä tapauksessa pelkällä läsnäololla merkitystä koulutustapahtumalle (Concordia 2016; Smith & Andrews 1989, 17–21; Erätuuli 1992, 7–9.) Sitaatissa A1 tuo esiin mielikuva johtajasta aktiivisena merkityksen luoja. Kommunikaation halutaan tapahtuvan moniulotteisesti, niin sähköisesti kuin kasvotustenkin.

B4 *”Lisäksi silloin kun kuraporras tekee niska limassa töitä huvittelee johto ajelemalla omia kelkka- tai mönkijä reissuja.”*

Negatiivisena tekijänä on johtamiseen liittymätön toiminta, joka vähentää johtajan kykyä olla läsnä. Sen koetaan osoittavan välinpitämättömyyttä toimintaa kohtaan. Kuvauksessa B4 näkyy merkityksen luominen yhteisten tavoitteiden vastaisesti. Johtoporras vie merkitystä koulutustyöltä, jos se ei ole aktiivisesti läsnä. Tämä aiheuttaa helposti alaisissa negatiivisen reaktion, koska aktiivisesti kommunikoidut tavoitteet eivät vastaa johtajan käyttäytymistä. (Concordia 2016.)

B2 *”Kouluttajien huoneessa valitsee ilo siitä, että varusmiehistä päästiin eroon ja kauhu siitä, että kohta tulee seuraavat, uusi erä astuu ensi maanantaina ja päällikkö, varapäällikkö ja saapumiserän johtaja ovat tämän ja P-kauden kaksi ensimmäistä viikkoa kesälomalla.*

Vastauksesta B2 voidaan havaita johtajan oman työnsuunnittelun keskeinen merkitys osana kokonaisuuden johtamista. Poissa olominen komppanian kannalta merkittävänä ajanjaksoina voidaan tulkita kiinnostuksen puutteena.

Läsnäolo on osa johtajan toimintaa, jolla hän kommunikoi alaisista välittämistä. Johtaja voi tuoda tätä esiin huomioimalla kouluttajat yksilöinä. Suunnittelulla työt olisi pyrittävä järjestämään siten, että ne mahdollistavat alaisten normaalin siviilielämän. Johtajan tuleekin tuntea alaisensa mahdollisimman hyvin. Kiinnostuksen osoittamisen tärkein seikka on johtajan paikalla olominen ja näkyminen (Smith & Andrews 1989, 17–21).

4.1.5 Yhteenveto

Esseiden pohjalta tekemässäni teemoittelussa tärkeimpinä kategorioina ovat visio ja kommunikaatio. Nämä kategoriat on luotu yhdistelemällä teoriaa ja aineistoa. Niiden sisältämät teemat ja kuvaukset tukevat pedagogisen johtamisen teorian mukaisia malleja johtajasta ja johtamisesta. Tutkimukseen osallistuneet kouluttajat mieltävät koulutuksen johtamisen hyvin samankaltaisesti kuin pedagogisen johtamisen teoriaa.

Nostin vision ja kommunikaation kategorioihin paljon kuvauksia ja analysoin, mistä nämä kategoriat muodostuvat. Moni kuvauksista olisi sopinut useisiin kategorioihin, ja teemat olisivat voineet olla sijoitettuna myös eri kategorioihin. Lopputulos on looginen kokonaisuus, jonka tukena on aikaisempi tutkimus pedagogisesta johtamisesta.

Mielenkiintoisena poikkeuksena nostaisin esille resurssien käyttö -kategorian. Olisi mahdollista olettaa esseiden sisältävän mainintoja päällikön liiallisesta keskittymisestä hallintoon. Näin ei kuitenkaan ollut. Esseissä ei myöskään korosteta päällikön roolia resurssien jakajana ja hallintorakenteen ylläpitäjänä. On mahdollista, että kouluttajat näkevät asian niin itsestään selvänä päällikön tehtävänä, ettei sitä ole mainittu vastauksissa ollenkaan. Voi olla että vaihtoehtoisesti johtoporras halutaan mieltää aktiivisena koulutukseen osallistujana, jonka tulisi minimoida hallinnon pyörittäminen. Todellisuus on todennäköisesti jotakin tältä väliltä. Koulutus vaatii infrastruktuuria, joka koostuu fyysisistä ja -organisaatorakenteellisista elementeistä. Johtoportaan tehtävä on tasapainottaa nämä hallinnon elementit muun johtamistoiminnan kanssa.

4.2 Eläytymismenetelmän tulokset

Tässä osiossa esittelen eläytymismenetelmään kuuluvan varianssianalyysin tuloksia. Vertailen sisältöä keskenään ja nostan esille niiden takana olevia nyansseja. Otan lisäksi esille tekijöitä, jotka muuttuvat tarinoiden välillä siirryttäessä positiivisista tarinoista negatiivisiin. Ongelmana oli aineistonkeruun tilanne, jossa sama vastaaja vastasi sekä positiiviseen että negatiiviseen kehyskertomukseen. Tämä aiheutti tarinoiden peilaavuutta toisiinsa. Esitän osioiden alussa esimerkkitarinat, joista käsittelen merkittävimmät kohdat tarkemmin. Aloitan osiot kokonaisilla tarinoilla sitaattien kokonaiskontekstin korostamiseksi. Valitsemani tarinat kuvastavat kokonaisuuksina hyvin vastaajien mielikuvia koulutuksen johtamisesta. Käytän tätä keinona välittää lukijalle aineistoni luonnetta. Esimerkkeinä ovat tarinat A1 ja B4.

4.2.1 Onnistunut koulutuksen johtaminen

Henkilö A1

Asioiden erinomaisuuteen on eniten vaikuttanut se, että tietoa on vaihdettu molempiin suuntiin. Kasvokkain johtaminen, aamupalaverien muodossa parantaa tiedon kulkua. Muutoinkin asioiden kertominen kasvotusten vähentää tulkintavirheitä ja antaa kuvan, että esimies välittää sekä on tukena. Pinoamalla johtamisen kanavat yhteen saadaan kombinaatio, jossa asia kerrotaan kasvotusten esim. harjoituksen suunnittelu, laitetaan sähköpostilla tarkemmat perusteet, sekä ollaan kiinnostuneita tuotteesta sekä tukena sen tuottamisessa.

Asioista puhuminen, oli se sitten hyvää tai huonoa, on tärkeää. Palautteella esimiehen suunnasta on suuri merkitys omassa kehittämisessä ja se on tärkeä osa johtamista perusyksikössä. Toki palautteen antaminen [voi] toimia myös toiseen suutaan alaisilta esimiehelle, jolloin esimieskin pystyy parantamaan omaa toimintaansa.

Työyksikkökokoukset ja viriketoiminta on myös tärkeässä roolissa, jolloin eri virkaportaiden edustajat ovat paikalla ja asioista voidaan keskustella sekä epäkohtia korjata. Näissä henkilöityy myös sosiaaliset taidot, joitakin henkilöitä on vain helpompi lähestyä kuin toisia ja on tärkeää, että omalle esimiehelle pystyy kaikista asioista puhumaan.

Hyvää johtamista on myös se, että asiat tuodaan esiin hyvissä ajoin ja annetaan aikaa valmistautua.

Koulutuksen johtamisen positiivisissa tarinoissa on paljon yhteneväisyyksiä keskenään. Tarinoissa johtaja nähdään aktiivisena ja sosiaalisena toimijana, joka omalla toiminnallaan parantaa yksikkönsä yhteishenkeä. Päällikön halutaan osoittavan kiinnostusta läsnäolon ja keskustelun kautta. Pelkästään itsensä saatavaksi tekeminen parantaa kouluttajien mielikuvaa kompanian johtoportaan. (Concordia 2016.)

A1 ”Kasvokkain johtaminen, aamupalaverien muodossa, parantaa tiedon kulkua. Muutoinkin asioiden kertominen kasvotusten vähentää tulkintavirheitä ja antaa kuvan, että esimies välittää sekä on tukena.”

Lisäksi tarinoissa ilmenee kouluttajien halu ottaa osaa koulutuksen kehittämiseen. Tämä kuvastaa oppivan organisaation periaatteita, jossa oma työssä kehittyminen mielletään yhteneväksi organisaation kehityksen kanssa (Helakorpi 1996, 95–96). Palautteen saanti on keskus-

telupohjaista, eli tilaisuus, jossa niin kouluttaja kuin johtajakin ovat palautteen kohteina (A1). Tavoitteena on virheistä oppiminen osana kehitysprosessia. Johtaja toimii samankaltaisesti kuin Portlandin yliopiston tutkimuksessa todetaan. (Concordia 2016.)

A1 Asioista puhuminen, oli se sitten hyvää tai huonoa, on tärkeää. Palautteella esimiehen suunnasta on suuri merkitys omassa kehittämisessä ja se on tärkeä osa johtamista perusyksikössä. Toki palautteen antaminen toimii myös toiseen suutaan alaisilta esimiehelle, jolloin esimieskin pystyy parantamaan omaa toimintaansa.

Tarinoissa ei tule esille, että kouluttajat tarvitsisivat kannustimikseen ulkoisia palkintoja. Taipaleen esittämä ajatus siitä, että tiimiä tulisi palkita dialogin kautta kannustamalla, on tässä kontekstissa paikkansa pitävä (Taipale 2004, 79–80). Kouluttajat mieltävät työnsä muuksikin kuin palkan tai ulkoisen hyödyn lähteeksi. Johtajan kyky luoda merkitystä on tässä tapauksessa huomattava työmotivaation lisääjä. Tämä ei sulje pois ulkoisia palkitsemismenetelmiä tai palkanmaksun oikeellisuuden merkitystä.

Tarinat poikkeavat toisistaan työn jakamisen periaatteiden osalta. Osalle vastaajista merkittävää on työkuorman tasainen jakautuminen. Suoraa mainintaa vastakkaisesta ei ole. Työyhteisössä voi muodostua ristiriitoja, jos osalla kouluttajista on tavoitteena kehittyä monipuolisemmiksi osaajiksi ja yhtä aikaa rajoittaa työkuorman kasvua. Uuden oppiminen ja kehittyminen on usein vaivalloisempi prosessi kuin rutiininomainen työnteko omalla osaamisalueella.

Mielenkiintoista ovat kouluttajien positiiviset mielikuvat palavereista ja kokouksista. Ne ymmärretään osaksi hyvää koulutuksen johtamista. Negatiivisissa tarinoissa ei ole mainintoja palaverikäytännöistä ollenkaan. Ainoastaan yhdessä nähdään niiden puuttuminen negatiivisena. Kysymykseksi nouseekin se, että voidaanko onnistuneella palaveritoiminnalla saavuttaa pedagogisen johtamisen periaatteita, ja tätä kautta tehokkaammin johtaa rajajääkärikomppanian toimintaa. Positiivisia kuvauksia palavereista on seuraavia:

A1: ”Asioiden erinomaisuuteen on eniten vaikuttanut se, että tietoa on vaihdettu molempiin suuntiin. Kasvokkain johtaminen, aamupalaverien muodossa parantaa tiedon kulkua. Muutoinkin asioiden kertominen kasvotusten vähentää tulkintavirheitä ja antaa kuva, että esimies välittää sekä on tukena. Pinoamalla johtamisen kanavat yhteen, saadaan kombinaatio jossa

asia kerrotaan kasvotusten esim. harjoituksen suunnittelu, laitetaan sähköpostilla tarkemmat perusteet, sekä ollaan kiinnostuneita tuotteesta sekä tukena sen tuottamisessa.”

A2: ”Ennen merkittäviä harjoituksia pidettiin erillinen palaveri, jossa harjoituksen kulun lisäksi keskusteltiin koulutettavista/harjoiteltavista asioista.”

A3: ”Niin pienistä kuin isoistakin aiheista on linjattu yhtenäisesti miten koulutetaan. Yhteisissä palavereissa yksittäinenkin kouluttaja on saanut sanoa näistä mielipiteensä ja näin osallistua kehitystyöhön. Muutenkin yksikön mentaliteetti on ollut kehityspainotteista. Asioihin etsitään aina parempaa ratkaisua.”

A6: ”Päällikkö on asettanut toiminnassa pääteemaksi kunnioittamisen, kunnioitetaan esimiestä, vertaista ja alaista. Myös henkilökohtaisissa asioissa. Muutenkin korostetaan koko henkilöstön yhteishenkeä. Työyksikkökokous on säännöllisesti ja niissä kuunnellaan kaikkien mielipidettä.”

Sitaateista on havaittavissa, että palaverien merkitys sitoutuu laajasti komppanian eri toimintoihin. A1- ja A6-vastausten välillä on eroavaisuus siinä, mihin palaverilla tai kokouksella pyritään vaikuttamaan. A1-vastauksessa tavoite on tiedonkulun edistäminen, kun puolestaan A6-vastauksessa palaveria käytetään sosiaalisen koheesion parantamiseen. Tämä tarjoaa johtajalle monia mahdollisuuksia vaikuttaa oman yksikkönsä koulutukseen, yhteishenkeen ja oppimisen edistämiseen. A2- ja A3-sitaateissa tulee esille, kuinka kouluttajia voi sitouttaa kehitystyöhön ja tavoitteiden asettamiseen palaverien kautta.

4.2.2 Epäonnistunut koulutuksen johtaminen

Henkilö B4

Johtoporras ja varsinkin päällikkö haluaa pitää ohjat omissa käsissään vaikka heillä ei ole käsitystä siitä mitä pitäisi tehdä jotta varusmiehiä saadaan koulutettua laadukkaasti.

Päiväkoulutuksissa ja varsinkin harjoituksissa johtoporras ja varsinkin päällikkö saa ”johtamiskohtauksia” jolloin annetaan irrationaalisia vaatimuksia kohtuuttomassa ajassa. Yleensä nämä vaatimukset eivät edes edistä joukon koulutusta millään tavalla. Lisäksi silloin kun kuraporras tekee niska limassa töitä huvittelee johto ajelemalla omia kelkka- tai mönkijä reissuja.

Komppanian toiminnassa ei ole mitään suunnitelmallisuutta vaan viikko-ohjelmat, työjaksot ja harjoituskäsky tulevat viime tipassa ja minimaalisella valmisteluajalla.

Jos jostain henkilöstä ei pidetä, uhkaillaan häntä tasaisesti siirrolla ja vittuilemalla. Syyllisiä etsitään kaikkiin asioihin joita johto on itse sotkenut ja kun tästä sanotaan päällikölle, verhoetaan kaikki vitsin taakse ja sanotaan ettei sitä ollut niin tarkoitettu.

Kun viikko-ohjelmat lopulta tulevat, on ne suunniteltu ristiin työjakson kanssa ja työntekijöiden on keskenään suunniteltava mitä koulutuksia kukainenkin pitää.

Jo joku on kovapäinen ja haluaa kiukkuamalla saada tahtonsa läpi, kuunnellaan ennemmin häntä kuin järkiperusteita. Yleensä kuitenkin linjaukset tulevat suoraan johdolta itseltään ja ne ovat ristiriidassa sen kanssa mitä suorittava porras haluaa.

Johtoporras kehuu koko ajan tekevänsä kovasti töitä ja kentälle ”ei ehi nyt tulemaan kun on noita hommia” vaikka tosiasiassa päivä menee toimistossa nettiä selatessa ja omia hommia hoitaessa. Muutenkin kaikki toiminta omaa etua.

Alaisille valehdellaan päin naamaa ja jos valheesta jäädään kiinni, keksitään uusi hätävalhe.

Negatiiviset tarinat peilaavat positiivisia johtuen aineiston keruun järjestelyistä. Niissä on kuitenkin havaittavissa eroja. Vastaajien välillä tehdyssä vertailussa on mielenkiintoisia elementtejä, jotka auttavat ilmiön syvempää analysointia. Kouluttajien välisten ristiriitojen mielletään olevan osittain huonon johtamisen tulosta. Tästä mainitaan myös positiivisissa kertomuksissa, mutta ei niin voimakkaasti kuin negatiivisissa.

B4 ”Komppanian toiminnassa ei ole mitään suunnitelmallisuutta vaan viikko-ohjelmat, työjaksot ja harjoituskäskyt tulevat viime tipassa ja minimaalisella valmisteluajalla.”

B4 ”Kun viikko-ohjelmat lopulta tulevat, on ne suunniteltu ristiin työjakson kanssa ja työntekijöiden on keskenään suunniteltava mitä koulutuksia kukainenkin pitää.”

Tarinassa B4 johtajuuden puute kertoo merkitystyhjiöstä, tilasta, jossa kukaan ei ohjaa tai määritä kouluttajille tavoitteita. Tämän seurauksena aktiivisimmat kouluttajat pyrkivät täyttämään tyhjiön omalla toiminnallaan.

Johtajaa, joka ei toimi visiotavoitteiden luoja ja strategioiden sopijana, ei mielletä täyttävän rooliaan (Alava 2012, 31–33). Näin yksi johtajan tärkeimmistä tehtävistä karkaa häneltä. Aseman takaisin saaminen voi muodostua vaikeaksi erityisesti pidemmän ajanjakson jälkeen, kun kouluttajien ja johtoportaan välinen keskusteluyhteys on jo kärsinyt.

B4 *”Jos jostain henkilöstä ei pidetä, uhkaillaan häntä tasaisesti siirrolla ja vittuilemalla. Syyllisiä etsitään kaikkiin asioihin joita johto on itse sotkenut ja kun tästä sanotaan päällikölle, verhotaan kaikki vitsin taakse ja sanotaan ettei sitä ollut niin tarkoitettu.”*

B2 *”Lopulta kun koulutukseen saatiin linjauksia, niin ne olivat ristiriidassa koulutuspakettien ja varusmiesjohtajille koulutettujen asioiden kanssa. Kouluttajien keskuudessa oli myös paljon epäselvyyttä siitä keneltä ohjeita ja linjauksia tulisi kysyä. Osan mielestä päällikkö päättää, osan mielestä taas joukkueen pääkouluttajat vastaavat omasta joukkueestaan.”*

Vastauksessa B4 kuvataan toimintaa, joka johtaa vuorovaikutustilanteen lukkiutumiseen. Sitaatissa B2 tuodaan esille seurauksia tämän kaltaisen käytöksen vaikutuksista. Henkilökunta tottuu hakemaan neuvoja ja koulutuksen linjaa muilta kuin päälliköltä. Lopputuloksena on kierre, jossa johtajan rooli tavoitteiden asettajana kapenee jatkuvasti.

B4 *”Johtoporras kehuu koko ajan tekevänsä kovasti töitä ja kentälle ”ei ehi nyt tulemaan kun on noita hommia” vaikka tosiasiassa päivä menee toimistossa nettiä selatessa ja omia hommia hoitaessa. Muutenkin kaikki toiminta omaa etua.*

Alaisille valehdellaan päin naamaa ja jos valheesta jäädään kiinni, keksitään uusi hätävalhe.”

Negatiivisissa tarinoissa kiinnitetään vähän huomiota johtajan läsnäoloon. Tapauksissa, joissa johtajan läsnäolo tuodaan esille negatiivisena, on kyse tämän epäonnistumisesta sosiaalisessa ulottuvuudessa (Their 1994, 62–66). Negatiivisia kuvauksissa, kuten sitaatissa B4 voitaisiin tulkita niin, että läsnä oleminen mielletään itseisarvoiseksi. Tässä on taustalla ajatus, että läsnä olevaa johtajaa on helpompi lähestyä, mikä puolestaan parantaa työyhteisön sosiaalisten verkostojen toimivuutta. Vaikutukset voivat olla tiedostamattomia ja ilmetä parempana yhteishenkenä ja kommunikaationa, jotka puolestaan edesauttavat johtajaa koulutuksen tavoitteiden ja merkityksen luomisessa.

Positiivisten tarinoiden analyysissä toin esille mielenkiintoisena yksityiskohtana palaverien ja kokousten mieltymisen komppanian johtamisen kannalta positiivisena asiana. Ainoastaan yhdessä negatiivisessa tarinassa mainitaan palaverien puuttuminen.

B1 *”Tieto liikkuu todella huonosti, jos ollenkaan ja asioita joutuu tekemää sekä suunnittelemaan ”satulasta”. Minkäänlaista kasvokkain johtamista ei ole, eikä myöskään palavereita tai työyksikkökokouksia. Yksikkö elää autopilotilla ilman minkäänlaista suunnan näyttäjää.”*

Tämä yksityiskohta on merkittävä, koska sen pohjalta voisi olettaa kouluttajien mieltävän palaverit hyvin positiivisena asiana. Kääntäen moni ongelma voidaan välttää hyvien palaverikäytänteiden kautta. Hyvät palaverikäytännöt eivät ole itsessään ratkaisu, jos johtaja mieltää suhteensa kouluttajiin organisaatiokulttuurin vastaisesti. Rakenteelliset palaverikäytännöt voivat edesauttaa päällikön ja henkilökunnan välisten sosiaalisten suhteiden kehittymistä siten, että osion alussa esittämäni B4-tarinan kuvaamalta tapahtumaketjulta säästyttäisiin.

Mainintojen puuttuminen viittaa siihen, että palavereja ja kokouksia pidetään itsestään selvänä johtamisen työkaluna. Toisaalta moni negatiivisten kertomuksien ongelmista voi ratketa tai parantua palaverien ja kokousten avulla. Mahdollisesti tämä muuttaisi negatiivisen kertomuksen luonteen positiiviseksi. Pedagogisen johtamisen teorian pohjalta on johdonmukaista, että palaverien puute mielletäisiin heikkoutena. Tämä tukee argumenttia, että ne mielletään sosiaalisen koheesion kannalta positiivisina tapahtumina.

B1 *”Esimies ei puutu millään tavalla työyksikön huonoon ilmapiiriin, ihmiset ovat katkeroituneita huonosta työsuunnittelusta sekä tuesta johtoportaan suunnalta. Työporukka on jakautunut kuppikuntiin ja yhteistyö on hankalaa.”*

Vastaaja B1 käsittelee aihetta komppanian yhtenäisyyden rikkonaisuudesta ja kuppikuntien muodostumisesta. Pienryhmiä muodostuu ilman ohjausta, joka mielletään negatiivisesti. Sitäkin B1 kaltaisissa tilanteissa sosiaalisen kanssakäymisen ohjausta tapahtuu vähän ja se on heikosti koordinoitua. Heikoista palaverikäytännöistä ei ole mainintaa.

4.2.3 Tarinoiden keskinäisvertailun yhteenveto

Kokonaisuutena eläytymismenettelmänalyysi kertoo, että kouluttajat mieltävät hyvät ja huonot koulutuksen johtamiskäytännöt varsin samalla tavalla. Suurimmiksi eroiksi muodostui tarinoiden painopisteiden muuttuminen vastaajalta toiselle. Osalle tärkein tekijä oli johdon kiinnostuneisuus ja tavoitteellisuus, toisilla puolestaan tiedon hallinta ja koulutuksen strukturi.

Kokonaisuudesta merkittävänä yksityiskohtana nostan palaverien puuttumisen negatiivisten tarinoiden narratiivista. Yhdistäessäni tulokset teemoitteluanalyysiin, palaveri on nähtävissä yhtenä rajajääkärikomppanian johtamisen työkaluista. Teemoitteluanalyysissä muodostamani kategoriat ja teemat pääsevät toteutumaan, jos komppanian palaverikäytännöt ovat hyvät. Havaintoa tukee pedagogisen johtamisen teoria. Monet johtajalle asetetut tavoitteet, toimenpiteet ja ominaisuusvaatimukset voidaan toteuttaa palaverien kautta. Merkittävin eläytymismenetelmäänalyysini tuloksista on tämän yksityiskohdan löytyminen. Menetelmän hienovaraisuus mahdollisti tämän kaltaisen yksityiskohdan esille nostamisen ja aiheeseen syventymisen.

4.3 Analyysi teemahaastatteluista

Teemahaastattelujen tavoitteena oli yhdistää eläytymismenetelmä- ja teemoitteluanalyysin tulokset. Tarkoitus oli haastattelujen avulla syventyä palaverien käyttöön koulutuksen johtamisessa. Eri yksiköissä on hiukan poikkeavat palaverikäytännöt, mutta perusajatus kummasakin komppaniassa on sama. Tässä analyysissä sidon vastaukset kontekstiin muun empiirisen aineistoni ja tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen kanssa. Vastaukset haastattelukysymyksiin olivat samankaltaisia, lukuun ottamatta pieniä nyanssieroja. Vastaajat on jaettu C1–C3 tunnuksilla.

4.3.1 Palaverien luonne

Palaverit rajajääkärikomppanioissa muodostuvat kolmesta arkkityypistä. Käytän termeinä asia-, projekti- ja visiopalaveri-nimikkeitä, jotka kuvaavat näiden käyttötarkoitusta ja sisältöä riittävällä tarkkuudella. Olen muodostanut palaverien kategoriat aineistolähtöisesti. Niiden tarkoitus on kuvata käsiteltävien aiheiden laajuutta ja luonnetta.

Palaverit voidaan mieltää niiden sisällön ja rakenteen perusteella. Kategorisoinnin avulla on mahdollista käsitellä monisäikeistä ilmiötä yksinkertaistettujen mallien avulla. Haastateltava C1 kiteytti vastauksessaan erityisen selkeästi rajajääkärikomppaniassa toimivien palaverien merkitystä ja eroa.

C1 ”No suurin ero on se, että tää aamupalaveri on siinä hetkessä olevaa tietoa ja johtamista ja se ei oo niin kauaskatseista, se mitä siellä käydään läpi, eli se on lähinnä muutaman

päivän holokkumalla niin joko edelliseltä päivältä tai siihen liittyen. Mutta taas sitten harjoituspuhuttelu liittyy siihen yhteen harjoitukseen ainoastaan, mutta se ei sitten oikeastaan niistä muuten. Työyksikkökokous, niin siinä sitten käydään laajemmalti asioita eri skaalalla. Se voi kestää tunteja, päivänki jopa. Siinä käydään sitten läpi ihan koko saapumiserän järjestelyistä, henkilöstöpolitiikkaan ja kaikkeen muuhunkin. Eli se on semmonen todella laaja.”

Kategorisointi asia-, projekti- ja visiopalavereihin on johdettu haastattelujen pohjalta deduktiivisesti. Haastateltavilla vaikutti olevan selkeä käsitys eri palaverista ja niiden sisällöistä, kuten vastauksesta yllä olevasta vastauksesta voidaan tulkita. Tässä esimerkissä vastaaja kuvaa palavereja tarkoituksellisyyden pohjalta. Tarkoitus voi vaihdella organisaation rakenteen ja kulttuurin mukaan, mutta vastauksessa kuvatut käytänteet vaikuttavat antavan hyvät lähtökohdat vastata rajajääkärikomppaniassa ilmeneviin haasteisiin. (Jarzabkowski & Seidl. 2008, 6–9)

Seuraavaksi käsittelen luomiani kategorioita ja keskityn niiden tarkoituksen sekä järjestelyiden analysoimiseen. Aloitan asiapalaverista ja siirryn projektipalaverien kautta visiopalaveriin. Lopuksi pohdin sosiaalisia tilanteita, joita ei välttämättä mielletä palaveriksi ja kokousmuotoja, jotka eivät sovi tekemääni teemoitteluun.

Asiapalaverit

Asiapalaveri-termiin sisältyy ajatus päivittäin tai viikoittain pidettävästä palaverista, jonka tehtävänä on olla päivittäistoiminnan ohjaamisen työkalu. Haastateltava C1 kuvaa osuvasti asiapalaverin keskeisimpiä käytänteitä ja niiden roolia rajajääkärikomppaniassa.

C1 ” No käytännössä meillä on tällä hetkellä siten että meillä on joka aamu aamupalaveri, missä aamuvalvoja kertoo, että miten ja mitä havaintoja on. Ja puheenvuorot on päälliköllä, saapumiseränjohtajalla, AUK: johtajalla ja vääpelillä. Ja sitten yleisesti keskustelua, jos jotakin on, ja käydään tukitarpeet läpi ja sitten päivänkulku lähtökohtaisesti. Niin että tiedetään kuka tekkee mitäkin ja jos on sellaisia yleisiä kerrottavia asioita, niin pystyy siinä sitten kertomaan ja jos on kysyttävää siin kysymään jos tulee mieleen.”

Luonteeltaan asiapalaverit mielletään lyhyiksi ja akuutteja ongelmia käsitteleviksi tapahtumiksi. Yllä olevassa kuvauksessa on organisaatorakenteellisia ja -kulttuurisia piirteitä, kuten aamupalaverissa tapahtuva koulutukseen liittyvien resurssien hallinnointi. Tukitarpeet viittaavat fyysisten resurssien jakamiseen, kuten ajoneuvoihin ja henkilöiden määrään. Asiapalaverissa tulee myös esille koulutuksen luonteeseen liittyvien toimintojen tukeminen johtamisella. (Rogelberg ym. 2007.) Tämän kaltaisessa palaverissa johtaja on välittömästi läsnä ja kyke-

nevä vastaamaan kysymyksiin ja ohjaamaan toimintaa minimaalisella viiveellä. Organisaatiokulttuurisesti mielenkiintoista on, se että palaverin vetovastuussa on aamuvalvoja eli yleensä normaali kouluttaja. Vastuu päätöksistä on tässäkin tapauksessa johtajalla, mutta toiminnan toteutus on annettu asiasta parhaiten tietävälle henkilölle. (Timberley 2011, Alava 2012, 36–37.)

Projektipalaverit

Toinen kategoria on projektipalaveri. Taustalla on ajatus palaverien eri luonteesta ja käyttötarkoituksesta. Eroavaisuutta palaverissa käsiteltävien asioiden laajuuteen kuvaa hyvin vastauksessaan haastateltava C3. Termin projektipalaveri on tarkoitus kuvata myös muita laajuudeltaan vastaavia palavereja.

C3 ”... Sitten nää harjotukseen lähtöpuhuttelut on vähän pidempiä, ampumaharjoituksissa katotaan, kuka ottaa minkäkin auton tai maalilaitevaunun, ja miten sitten varusmiesosastot ryhmittyy sinne harjoitusalueelle käytännössä. Siinä on semmosia käytännön järjestelyjä ensimmäiseen päivään ja ensimmäisiin päiviin. Tiedusteluharjoituksissa myöskin lähinnä se jalkautuminen ja se ekan päivän toiminta tai parin ekan päivän toiminta katotaan siinä, ja monesti on sitten tiedusteluharjoituksissa henkilökuntapuhuttelu keskellä harjoitusta.”

Projektipalaverilla kuvaan kokousta, joka vastaa yhteen aiheeseen. Haastattelun C3 tapauksessa esiin nousi harjoituspuhuttelu, joka pidetään ennen sotaharjoituksiin lähtöä. Tämän palaverin tarkoituksena on toimia kyseisen sotaharjoituksen läpivientiin liittyvien seikkojen selvittämiseen ja käskemiseen. Termiä voidaan käyttää myös kuvaamaan esimerkiksi kehitystyöprojektin aikana tapahtuvia keskusteluja ja ohjauskokouksia, vaikkakin näitä ei alla olevan vastauksen C1 perusteella komppaniassa käytetäkään.

C1 ”No ei sinäänsä erikseen minun mielestä palaveerata. Se joka sen projektin tekee hoitaa sen sitten kahden kesken tämän asian sen käskyn antajan kanssa, ja niitä saatetaan sitten sivuta toki noissa muissa palavereissa. ... mutta ei siitä erikseen sitten mitään isoa palaveria järjestetä.”

Projektipalaverit eroavat asiapalavereista sisällöllisesti siinä, että niissä käsiteltävät tapahtumat ovat usein pidemmällä ajanjaksolla vaikuttavia ilmiöitä. Sotaharjoituksen kesto on yleensä useampia päiviä, jolloin projektipalaverin tarkoituksena on viitoittaa ja luoda pohja kokonaisuuden läpiviemiselle. Samankaltainen ajatus pätee myös edellisessä kappaleessa esiin

nostamiini kehitysprojekteihin. Erona harjoitukseen ja projektiin liittyvän palaverin välillä on projektiin käytettävien työpäivien sijoittuminen joko yhtenäiseen jaksoon tai hajanaisesti. Projekti voi myös sisältää projektipalaverin lisäksi useammin käytäviä asiapalavereja, joissa käsitellään projektin yksityiskohtien toteuttamista.

Visiopalaverit

Visiopalavereja järjestetään harvoin. Ne ovat kokouksia, joissa sovitaan tai tarkastellaan pitempiaikaisia kehityssuuntia ja tapahtumia. Kategorialla visiopalaveri pyrin kuvaamaan kokouksia, jossa käsiteltävät asiat ovat laajempia ja kokonaisvaltaisempia. Tämä on löydettyvisissä haastateltavan C2:n vastauksessa.

C2 ”Kyllä. Mie taas mietin komppanian näkökulmaa, niin meillähän on puolenvuoden välein kotiutuva saapumiserä, niin meillä yleensä on aina saapumiserän kotiutuessa yksikköpalaveri, missä just kerrataan vuoden tapahtumia ja sitten vähän tulevaan vuoteen katotaan, että onko tarvetta muuttaa toimintatapoja. Sitte niin jos tulee ylempää isoja linjoja, niin niitä sitten käsitellään näissä palavereissa. Eli noin puolenvuoden välein on isompi työyksikkö palaveri tai kokous.”

Yllä olevassa vastauksessa tuodaan esille, että komppaniassa on visiopalaveri kategoriaan kuuluvia työyksikkökokouksia ja saapumiserien kotiutuessa pidettäviä palavereja. Suurin eroavaisuus muihin palaverityyppeihin on tässä visiopalavereissa käsiteltävien asioiden abstraktimpi luonne. Näissä aiheena voi olla esimerkiksi työyksikön yhteishengen kehittäminen tai suuri toimintatavan muutos. Visiopalaverit palvelevat johtajan vision luomis- ja hallintaprosessia. Näissä yhdistyvät ylemmän johtoportaahan sekä alaisten käsitykset tavoitteiden toteutumisesta. Palaveria johtaa päällikkö, jonka rooli on näissä tilaisuuksissa yhteensovittaa, luoda ja päivittää komppanian yhteisiä tavoitteita. (Alava 2012, 31–33.)

Projektipalavereissa käsiteltävien asioiden tulisi olla abstrakteilta komponenteiltaan johdettu visio palavereissa sovituista tavoitteista. Tätä kautta myös asiapalaverit liittyvät laajempaan kokonaisuuteen. Palaverien soveltaminen näiden kolmen kategorian kautta auttaa komppanian toiminnan, johtajan vision ja ylemmän johtoportaahan ohjauksen yhteensovittamisessa. Sosiaalinen kanssakäyminen saa strukturoidumman muodon, jossa yksilöiden on helpompi ymmärtää toimintojaan osana kokonaisuutta. Johtajalla on mahdollisuus seurata visiopalaverissa tuotujen abstraktien tavoitteiden toteutumista. Sähköisistä raportointityökaluista poiketen palaverit mahdollistavat myös tehokkaamman reflektoinnin. Johtajalla on muiden palaverien kautta

mahdollisuus havaita ristiriitaisuuksia omassa toiminnassaan. Kategorisoinnin mukaiset palaverikäytännöt mahdollistavat kouluttajille vaikuttamisen vision kehittymiseen. Myös koulutuksen punaisen langan seuraaminen on helpompaa. Kategorioihin jaetut palaverikäytännöt muodostavatkin kokonaisuudessaan työkalun, jonka avulla johtaja voi vaikuttaa yksikön sosiaaliseen verkostoon.

Poikkeukset kategorioihin

Muodolliset palaverit eivät ole ainoita sosiaalisia tilanteita, joissa kouluttajat keskustelevat työhönsä liittyvistä asioista. Epävirallisen sosiaalisen kanssakäymisen avulla kouluttajat voivat muodostaa ja kehittää mielipiteitään ikään kuin turvassa muodollisten tilanteiden kritiikiltä. Merkittävää on, voidaanko tätä tietoa käyttää hyväksi ja onko sitä mahdollista tuoda esiin virallisissa palavereissa. Haastateltava C1 on vastauksessaan muotoillut tämän seuraavasti:

C1 *"No ei välttämättä aina, että osa asioista on semmosia, että ihmiset ei halua puhua niistä palavereissa. ... Sehän on ihan selvä, että ihmiset ei aina halua palavereissa avata sitä suuta ja puhutaan asioista sitten muualla. Mutta näissä pitää sitten olla lähdekriittinen, että asiat ei aina ole sitten miten niistä puhutaan palaverien ulkopuolella."*

Jako kategorioihin kuvaa heikosti epävirallisia käytänteitä, jotka voivat hyvinkin täyttää avoimen palaverin tuntomerkit. (Jarzabkowski & Seidl 2008, 6–9.) Epävirallisilla palavereilla tarkoitan henkilökunnan kokoontumisia, jotka toimivat sosiaalisen ulottuvuuden työkaluna ja joissa struktuuri on vähäinen tai huomaamaton. Näitä kokouksia ei ole tarkoitus korvata kategorioissa esittämilläni rakenteilla. Päinvastoin epävirallisten kokousten asema on merkittävä. Ne voivat toimia uusien ideoiden ja näkökulmien lähteinä. Niissä on myös mahdollisuus käsitellä visiossa olevia ongelmia. Epävirallisissa kahvipöytäkeskusteluissa esille tuotuja ideoita ja haasteita voidaan myöhemmin käsitellä kategorian mukaisissa kokouksissa.

Edellä mainitun lisäksi toinen palaverityyppi, jonka haluan selkeyden vuoksi jättää kategorisoinnin ulkopuolelle, ovat rajatapaukset. Niiden sisältö on sekoitus käytännön toiminnan ohjausta ja abstraktien kokonaisuuksien hallintaa. Esimerkkinä voivat olla koulutuskausien välillä olevat kokoukset. Näissä pyritään havaintojen keräämiseen ja jakamiseen sekä käsitellä myös seuraavien jaksojen koulutuksen ohjaamista. Ne ovat projektipalaverien ja visiopalaverien sekoitus.

Palaverien käytön ei tule olla itsestään selvyys. Niiden taustalla on aina oltava tarkoitus, ja parhaassa tapauksessa niissä heijastuu kaikilla tasoilla johtajan luoma visio. Huonot palaverikäytänteet muodostuvat näytelmiksi, joita pidetään ilman että kukaan on muodostanut punaista lankaa.

C1 ”No ehkä se huonous tulee siitä, jos se vaan tosiaan nähdään sellasena rutiinina, sitte ihmiset ei vaivaudu aattelemaan sitä asiaa, että sen voisisi kertoa sielläkin vaan pistää sen jotain muuta kaistaa pitkin tulemaan. Ei olla sillain valmistauduttu siihen ja nähdä vaivaa, että saadaan se hyöty irti siitä. Tosiaan ehkä se että on aina sama että aina on tietty puhuvapäsiellä äänessä, ja kaikki on tottunu siihen että tuo pälättää koko palaverin ja muut on hiljaa, kun on turha edes kertoa mitään.”

Haastateltavilla ei juurikaan ollut henkilökohtaisia negatiivisia kokemuksia palavereista. Mahdollisena hättana nähtiin palaverien pitäminen niiden itsensä takia, jolloin niiden merkitys marginalisoituu. Tämä tukee ajatusta palaverien asemasta johtamisen työkaluna. Kuten muillakin välineillä myös palavereilla tulee aina olla tarkoitus ja niitä tulisi käyttää tavoitteiden vaatimalla tavalla. Ilman merkitystä pidettävistä palavereista syntyy turhautumista, joka helposti johtaa skeptisyyteen itse työkalua kohtaan. Kuten Rogelberg tutkimuksessaan toteaa, palaverien määrään on oltava suhteessa organisaation kokoon ja tavoitteisiin. (Rogelberg ym. 2010, 151).

4.3.2 Palaverien merkitysisältö

Tässä osiossa esittelen, miten haastatteluista saatu aineisto sopii yhteen teemoitteluanalyysissä tekemäni kategorisoinnin kanssa. Olen nostanut haastatteluaineistosta otteita, jotka kuvaavat hyvän koulutuksen johtamisen periaatteita. Osoitan että näitä johtamisen elementtejä voidaan toteuttaa palaverien kautta. Tarkasteltavat kategoriat ovat osiossa 4.1 esittämäni: kommunikatio, visio, resurssienkäyttö ja läsnäolo.

Palavereilla voidaan saavuttaa monia erilaisia tavoitteita. Ne voidaan esimerkiksi valjastaa palvelemaan komppanian sisäistä tiedonkulkua, ja yhtenäistää käytänteitä ja ottaa käyttöön eri tahoilta tulevaa osaamista. (Lipiäinen ym. 2013, 278.) Tämän haastateltava C2 tuo esiin.

C2 ”Meillä komppaniassa varmaan isoimpana asiana on se, että saadaan yhtenäistettyä asioita, saadaan koulutettua asiat kaikkien kouluttajien kanssa samalla tavalla. Kun meillä

kummistkin on erilaiset varusmiestaustat, ja kouluaikana on opittu asioita eri tavalla, ja kun meillä komppaniassa on tietyllä tavalla niin saadaan yhtenäistettyä sitä.”

Yhteneväisyyttä on havaittavissa eläytymismenetelmällä kerättyjen esseiden pohjalta luotuun kommunikaatio-kategoriaan. Palaverikäytännöillä on tämän perusteella yhteys tiedon eheyden kanssa. Palaverin luoma sosiaalinen ympäristö mahdollistaa välittömän ja itseään korjaavan tiedonvaihdon eri osapuolten välillä. Tuloksena ovat paremmat edellytykset jakaa sosiaalisessa verkostossa tietoa koulutuksessa käytettävistä metodeista. Ilmiötä voisi verrata Helakorven käsittelemään asiantuntijaverkon toimintaan pienoiskoossa. (Helakorpi 2001, 44–48.)

Kommunikaation kannalta merkittävää on myös arkisten asioiden jakaminen työyhteisön sosiaalisessa verkostossa. Mahdollisuuksia tähän muodostuu esimerkiksi asiapalaverien säännöllisellä järjestämisellä.

C1 *”... Paljon semmosia pikkutipsejä ja tiedonvaihtoa siinä harrastetaankin että arkipäivän asioista ihan autojen lämmityksestä muuhun niin kyllä niitä pystytään ja puhutaankin.”*

Vastauksesta C1 nostan esiin palaverit hiljaisen tiedon välittäjinä. Palaverit ovat mahdollisuus kouluttajien väliseen horisontaaliseen kommunikaatioon. Tämä on välttämätöntä asiantuntijatyön onnistumiselle. (Helakorpi 2001, 44–48.) Hiljaista tietoa voidaan pitää käsiteltäviä kokonaisuuksia yhteen liimaavan elementtinä. Esimerkiksi juuri asiapalaverit mahdollistavat kokemuksen kautta saadun tiedon välittymisen työyhteisössä.

Kommunikaation tehokkuuden ja sujuvuuden kannalta on tärkeää, että komppaniassa vallitsee avoin keskusteluilmapiiri. Tämän luomisessa palavereilla on merkittävä rooli. Palavereja johtavat henkilöt ovat keskeisessä asemassa, sillä he voivat omalla käytöksellään luoda kokousten kautta työyhteisöön haluamaansa ilmapiiriä. (Smith & Andrews 1989, 17–21.)

C1 *”No kyllä se lähtee tietysti johtoportaan, esimerkillä johtaminenhan se on lähtökohtaisesti joka paikassa. Mutta lopunkädessä se on kaikkien homma, että kaikki osallistuu ja lähtee rohkeasti mukaan, ja on valmis kertomaan niitä omia mielipiteitä, vaikka ne ei välttämättä aina tietenkään hyviä ole, niin silti pitäis kummiskin aina kuunnella toisia ja siitä se lähtee. Johtoporras pitää sen semmosena yksinkertaisena ja tuota ei ota liikaa roolia siihen vaan antaa myös puheenvuoron näille kouluttajille, jotka kumminkin on se käytännönläheisin lenkki tuolla”*

Kommunikaation mahdollistajana ja ohjaajana johtajalla on tärkeä rooli, kuten vastauksessa C1 tulee esille. Muiden osallistujien rooli on tukea johtajaa ja yhdessä luoda avoimuutta keskusteluun ja mahdollistaa eriävien mielipiteiden esille tuomisen.

Johtajan vision luomisprosessi sitoutuu yhteen palaverien kanssa. Valmistautuminen palaveriin on tärkeää, kuten haastateltava C2 tuo esille. Hyvällä valmistautumisella johtaja yhdistää palaverin tarkoituksen omat näkemykset ja tavoitteet.

C2 ”Hyvä palaveri on, että ollaan etukäteen vähän mietitty mitä on tarkoitus tehdä. Eli esimerkiksi jos on palaveri jossa pohditaan varusmiehille koulutettavaa asiaa. Niin etukäteen listataan, että mihin halutaan linjauksi, missä on ollu epäselvyyksiä aikasemmin, jotta saada ne kerralla sitten katottua kuntoon. Se että kun ne linjaukset tekee päällikkö tai saapumiseräjohtaja, niin ne on iteki etukäteen miettiny, miten ne haluaa linjata asiat”

Johtajan henkilökohtainen tiedonhallinta korostuu, kun pyrkimyksenä on visionluominen ja välittäminen. Keskeisenä on Alavan ajatus johtajan roolista visiotavoitteiden luojana ja kommunikoijana. (Alava 2012, 31–33.) Palavereissa johtajan on selvitettävä tavoitteiden tarpeellisuus ja merkityksellisyys. Hänen on kommunikoidava visionsa sopivien palaverirakenteiden kautta. Valmistautumisen määrä on suhteuttava käsiteltävän asiakokonaisuuden laajuuteen.

Palaverit ovat johtamistilaisuuksia, joissa komppanian päälliköllä on mahdollisuus välittää visiotaan ja saada siitä palautetta. Olennaisena nostaisinkin vision luomiseen liittyvän tiedon hallinnan, jossa johtajalla on mahdollisuus tunnustella visionsa liittyvien tavoitteiden toteutuskelpoisuutta.

C2 ”Kyllä. Eli kun jos puhutaan nimenomaan varusmieskoulutukseen liittyen, niin siinä se päällikkö tai eräjohtaja tai kurssinjohtaja kuka ikinä kertoo, miten asiat koulutetaan varusmiehille, ja siihen voi toki muutkin sitten sanoa mielipiteitä. Mutta loppujen lopuksi tehdään yhteinen päätös tai sitten eräjohtaja/päällikkö käskee päättää, miten asia tehdään.”

Vastauksessa C2 käsitellään johtajan toimintamahdollisuuksia palaveritilanteissa. Palaverin ja käskynantotilaisuuden erona on, ettei palaveri sulje pois alaisen mahdollisuutta vaikuttaa asetettavaan tavoitteeseen tai visioon. Tämä ei myöskään sotilasorganisaatiossa poista johtajan mahdollisuutta linjata tai käskä asiaa haluamallaan tavalla. Avoin palaveritilaisuus mahdollistaa johtajalle päätösten reflektoinnin suhteessa kouluttajien esiin nostamiin ajatuksiin. Oi-

kein käytettynä lopputuloksena syntyy visio, johon suurin osa henkilökunnasta voi sitoutua. (Taipale 2004, 79–80.)

Rakenteellisesti erilaisilla palavereilla voidaan vaikuttaa johtamisen sisällöllisiin painotuksiin. Kokoukset voivat olla yksinkertaisuudessaan tilaisuuksia, jossa materiaalia ja henkilöstöä kohdennetaan haluttuihin asioihin.

C3 ”...Sitten nää harjoitukseen lähtöpuhuttelut on vähän pitempiä, ampumaharjoituksissa katotaan, että kuka ottaa minkäkin auton tai maalilaitevaunun. Ja miten sitten varusmiesosat tot ku harjoitusalueelle päästään niin ryhmittyy.”

C1 ”... Tosiaan ku valvoja tulee aikasemmin töihin niin se pystyy kertomaan havaintoja ja se tukee päivän kulkua, ku se lähtee johetusti käyntiin ja siinä pystyy päästä kaikki kartalle. Ja jakamaan jotain erityishommia, jos sattuu olemaan.”

Resurssienkäytön kannalta palaverit voidaan nähdä tilaisuuksina, joissa kouluttajilla ja kompanian johdolla on mahdollisuus sopia resurssien kohdentamisesta ja käytöstä. (Concordia 2016.) Resurssi voi olla konkreettinen väline, kuten vastauksessa C3 auto tai maalilaitevaunu, joiden käytöstä sovitaan yhteisesti. Sovittavana asiana voi olla myös henkilöstöresurssin käyttö, joka tulee esille sitaatissa C1.

Palavereilla voidaan saavuttaa konkreettisten tavoitteiden lisäksi myös sosiaalisia tavoitteita. Ne ovat johtajan mahdollisuuksia osoittaa alaisista välittämistä ja kiinnostusta koulutusta kohtaan. Palaverit voivat olla hyviä tilaisuuksia tutustua alaisiin ja heidän näkemyksiinsä. Samalla ne voivat olla alaisten mahdollisuus oppia tuntemaan päällikköään.

C1 ”Minusta siinä on just se että tulee se kasvokkain johtaminen ja se ihmisten kohtaaminen, ja se ei ole sitä mitä se nykypäivänä aikapaljon on että se on sitä sähköpostilla tai jollakin muulla välineellä. Vaan se tulee se henkilökohtainen kohtaaminen siihen ja sitten pystyy saman tien jos on jotain kysyttävää niin kysymään siihen ja tarkentamaan, kummiski ihmiset käsittää asioita niin eri tavalla persoonasta riippuen, että sama sähköposti viesti voi tarkoittaa jollekin muulle jotain muuta mitä se mulle tarkoittaa. Että se on se mahdollisuus korjata sitä ja se on mahdollisuus antaa se just semmosema tehtävänä ku sie ite haluat sen antaa”

Rogelberg tuo esille palaverien merkityksen työyhteisön sosiaalisen kanssakäymisen kehittäjinä. (Rogelberg ym. 2007.) Olemalla läsnä palavereissa johtaja voi välittää kiinnostustaan alaisille ja luoda merkitystä käsiteltäville asioille. Kuvauksessa C1 tuodaan esille merkittävä-

nä tekijänä johtajan henkilökohtaiseen läsnäoloon. Tämä luo hyvän mahdollisuuden tavoitteiden suoraan kommunikoimiseen. Kasvokkain johtaminen on niin tiedonvälitystä tukeva, kuin sosiaalista yhteenkuuluvuutta parantava toimintamalli.

5. JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä osiossa pohdin pedagogisen johtamisen luonnetta sekä palaverien ja johtajan suhdetta rajajääkärikomppanian kannalta. Esitän johtopäätökseni siitä, kuinka pedagogisen johtamisen ilmiöt näyttäytyvät kouluttajien mielikuvien kautta. Käsittelen myös kehittymismahdollisuuksia, joita voitaisiin tutkimustulosteni pohjalta toteuttaa. Lopuksi pohdin tutkimukseni luotettavuutta ja esitän mahdollisia jatkotutkimusaiheita, joiden kautta tuloksiani voitaisiin tarkastella uusista näkökulmista.

5.1 Johtaja, palaverit ja pedagoginen johtajuus

Tutkimuksessani olen selvittänyt, miten pedagoginen johtaminen aineistoni perusteella ilmenee rajajääkärikomppanioissa. Teoreettisessa viitekehyksessäni olen tehnyt rinnastuksen koulutuskomppanian ja suomalaisen oppilaitoksen kanssa ja totean niiden olevan rakenteellisesti varsin samankaltaisia. Lisäksi olen selvittänyt komppanioissa työskenteleviltä kouluttajilta näkemyksiä hyvästä koulutuksen johtamisesta ja havainnut niiden myötäilevän pedagogisen johtamisen teoriaa. Hyväksi koulutuksen johtamiseksi miellettiin toiminta, jossa kommunikatio, visio, resurssien hallinta ja läsnäolo ovat johtamisen merkittävimmät elementit. Samalla sain havainnon työkalusta, jonka kautta tämän teorian mukaisia toimintoja voisi toteuttaa käytännössä: eritasoiset palaverit. Seuraavaksi koostan, kuinka johtaja voisi hyödyntää tätä työkalua paremman koulutuksen saavuttamiseksi.

Pedagoginen johtaminen ei itsessään ole johtamisoppi (Mäkinen 2011, 28–32.), mutta johtajan, joka haluaa hyödyntää pedagogista otetta toiminnassaan, on harjoitettava johtamista ammattinaan. Tähän rooliin kuuluu kyky reflektoida omaa toimintaa ja halu olla osana työyhteisönsä sosiaalista verkkoa. (Their 1994, 46.) Tältä pohjalta rakentuu johtajuus, jonka pohjalta kyetään tehokkaasti muokkaamaan komppaniaa asiantuntijaverkoston rakenteita käyttäväksi yksiköksi. Vaatimukseksi nousee alaisten sitouttaminen työhön merkityksenluonnin ja vision kautta. (Juuti 2015, 139–145.)

Tuomisen tutkimuksen mukaan puolustusvoimien komppanioissa työskentelevät päälliköt tunnistavat kyseiset elementit hyveinä (Tuominen 2013, 76–79.), joten voidaan olettaa näin olevan myös rajajääkärikomppanioissa. Tämän kaltaisen kehityksen toteutuminen ei kuitenkaan ole ainoastaan komppanianpäälliköiden harteilla, vaan organisaation tulisi tukea tätä. (Alava 2013.)

Harkittavaksi jää, tulisiko rajajääkärikomppanioiden päälliköiden kouluttamisessa huomioida pedagogisen johtamisen kannalta merkittäviä periaatteita ja niiden kouluttamista. Lyhyet virkaurakurssit, joilla käsiteltäisiin erityisesti visiota, kommunikaatiota ja läsnäoloa, voisivat olla mahdollisia. (vrt. Taipale 2004, 186–188; Huber 2014.) Tällöin organisaatiossa voitaisiin vahvistaa ajatusta johtamisesta ammattina. Järjestelyn etuna olisi se, että samalla rajavartiolaitoksella olisi organisaationa mahdollisuus ohjata johtajiensa kehittymistä haluttuun suuntaan. Koulutuksen sisältö voisi olla muotoiltu johtamistyökalujen käyttökurssiksi. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa esitettyä palaverityökalua voisi hioa ja tarkastella osana kokonaisuutta (Rogelberg ym. 2007).

Tutkimuksen empiirisen aineiston analyysin tuloksena olen nostanut esille eritasoisten palaverien merkityksen onnistuneen johtamisen elementtinä. Kouluttajien näkemykset hyvästä koulutuksen johtamisesta ovat samansuuntaisia pedagogisen johtamisen teorian kanssa. Esittelemäni kategoriat *kommunikaatio*, *visio*, *resurssien käyttö ja läsnäolo* sisältävät hyvin teoriassa mainitut johtamisen elementit. Komppaniassa toimivien johtajien tulisikin huomioida ja tiedostaa johdettaviensa näkemyksiä. Tutkimukseni perusteella näkisinkin merkittävänä, että niinkin arkinen tapahtuma kuin palaveri tai kokous, olisi hyvä mieltää johtamistilaisuutena ja mahdollisuutena vaikuttaa yllä esitetyissä hyvän koulutuksen johtamisen aloilla.

Kiinnostavaa tuloksissa on, kuinka palaverit yleensä voidaan mieltää. Kolme palaverien pääkategoriaa *visio*-, *projekti*- ja *asiapalaverit* kuvaavat pääpiirteiltään eri mittakaavan johtamista, mutta niissä korostuvat myös johtamisen eri elementit. Erityisesti nostaisin esille ne sosiaaliset tilanteet, joita harvemmin mielletään palavereiksi tai kokouksiksi. Esimerkiksi aamukahvipöydässä tapahtuva kohtaaminen voidaan nähdä mahdollisuutena johtaa. Sosiaalisten kohtaamisten merkityksen tiedostaminen mahdollistaa johtajalle Alavan esille tuomien neljän elementin toteuttamisen työssään. (Alava 2012, 31–33.)

Opetussuunnitelmatyötä tapahtuu varsinkin projektipalaveri-kategoriassa. Sotaharjoitukset voidaankin mieltää projekteina, joiden kautta koulutusta kehitetään ja joiden etenemistä seurataan palaverien kautta. Tällöin saataisiin mahdollisesti kevennettyä johtajien suunnittelutyöhön liittyvää työtaakkaa ja samalla sitoutettua henkilökuntaa koulutuksen tavoitteisiin. Tämän kautta voitaisiin myös pidemmällä aikavälillä karkeasti mitata kouluttajien sitoutumista työhönsä (Rogelberg ym. 2007).

Toimintakulttuurin kehittämiseksi haluttuun suuntaan vaatii luontevaa sosiaalista kanssakäymistä. Tässä suhteessa palaverin mieltäminen mahdollisuudeksi vaikuttaa yhteisön ilmapiiriin ja tapoihin on keskeistä. Kouluttajien esille tuoma avoin ilmapiiri, joka mahdollistaa tehokkaan kommunikaation, toteutuu paremmin, jos johtajat ovat aktiivisia komppanian sosiaalisessa verkossa ja toimivat tiedon välittäjinä ja kommunikoina (Concordia 2016).

Visiotavoitteiden luomiseksi ja strategioista sopimiseksi tarvitaan tilanteita, jossa ne voidaan helposti ja selkeästi artikuloida alaisille. Juuri visiopalaverit ovat merkityksellisiä, mutta myös asiapalaverien rooli on keskeinen. Avoimen ilmapiirin hengessä toteutettuna tämä ei pelkää mahdollista tavoitteiden käskemistä vaan myös niiden muokkaamista. Kouluttajia saadaan sitoutettua laajempiin tavoitteisiin. Johtoporras kykenee samalla hyödyntämään heidän ammattitaitoaan työyksikön kehittämisessä. Työn tehokkuuden kannalta molemmat ovat keskeisiä asiakokonaisuuksia. (Taipale 2004, 77–80).

Perustehtävien täsmentämistä tukee eritoten asiapalaverien säännöllinen järjestäminen. Näissä johtajalla on mahdollisuus ohjata resursseja ja toimintaa asetetun vision ja tavoitteiden mukaisesti. Asiapalaverissa on mahdollisuus saada ja jakaa välitöntä palautetta toiminnan suunnasta. Perustehtäviä voidaan tuoda esille myös muissa tilanteissa, mutta lyhyin intervalein tapahtuva ohjaus mahdollistaa johtajalle tukevan otteen säilyttämisen komppanian arjesta.

Palaverien järjestäminen itsetarkoituksellisesti miellettiin negatiivisesti. Sosiaaliset kokoon-tumiset, joita ei yleensä mielletä palavereiksi, ovat usein tarkoituksenmukaisia ja taitavasti käytettyinä hyviä johtamistilanteita. Ne mahdollistavat sosiaalisen kanssakäymisen ja tätä kautta vaikuttamisen komppanian työyhteisöön. Näitä tapahtumia ei kuitenkaan voida luonte-

vasti suunnitella muuten kuin varaamalla niille aikaa. Luomieni palaverikategorioiden tyyppisiä tilaisuuksia voidaan kuitenkin järjestää suunnitelmallisesti. Pedagogisen johtamisen vuosikelloon perustuvaa ajattelua voitaisiin hyödyntää palaverien suunnittelussa (Mäkinen 2011, 29–30), jossa johtamiseen vaikuttavat kysymykset on sisällytetty komppanian palaverikäytänteisiin. Tämä mahdollistaisi kysymysten käsittelyn työyhteisössä ja voisi johtaa organisatiokulttuurin muuttumiseen refleктоivammaksi (JOKÄ 2012, 18–19).

5.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi ja jatkotutkimustarve

Tutkimukseni suuntautui aihealueelle uudesta näkökulmasta. Yhdistin tietoa johtamisen teoriasta kouluttajien mielikuviin hyvästä johtamisesta. Aihetta olisi voinut lähestyä muillakin tavoin. Muuttamalla aineistonkeruu- ja analyysimenetelmiä tulokset olisivat voineet muotoutua erilaisiksi. Tavoitteeni oli löytää jotain konkreettista, joka sitoutuu johtamisen teoriaan ja jolla koulutusta voitaisiin parantaa rajajääkärikomppaniassa.

Kvalitatiivisten menetelmien käyttö on mahdollistanut fokusoidulle aihealueelle syventyneen tutkimusotteen. Sen empiirinen aineisto on informanttien kokemusten kuvailua, joka on sidoksissa aikaan ja paikkaan. Tuloksissa esitetyt kuvaukset ovat mielenkiintoisia ja tuovat esiin hyvän lähijohtamisen tarvetta organisaation sisällä. Jotta empiirisen aineiston pohjalta voisi tehdä yleistyksiä, tutkimusaineisto voisi olla laajempikin. Tavoitteeni oli kuitenkin päästä syvemmälle arjessa tapahtuvan johtamisen ilmiöön. Tutkimukseni luotettavuus kumpuaa siitä, että olen yhdistänyt kouluttajien kokemusten pohjalta saamaani tiedon pedagogisen johtamisen teoriaan. Kuvaamani ilmiöt ovat aineistosta esille nostamani päätelmiä. (Eskola & Suoranta 1998, 179–182.)

Tutkimuksessa käytetyt menetelmät tukevat toisiaan ja niistä saadut tulokset ovat linjassa esittämäni teoreettisen viitekehyksen kanssa. Luotettavuuteen voi vaikuttaa se, että olen käyttänyt menetelmää soveltaen sitä tutkimustarpeeni mukaisesti. Eläytymismenetelmässä varianssien vertailu on usein pääroolissa, kun muotoillaan tutkimuksen rakennetta ja esitetään tuloksia. Tässä työssä eläytymismenetelmää on käytetty tarvehakuisemmin. Teemoittelun kautta tapahtuva analyysi on ollut pääroolissa, ja eläytymismenetelmäanalyysi on tuottanut fokuksen johon syventyä. Tämä on ohjannut työtäni tarvelähtöiseen aineiston tulkintaan, joka on osittain

eriävä eläytymismenetelmän yleisten vahvuuksien kanssa. Tämä ei kuitenkaan aiheuta merkittävää ongelmaa menetelmän käytettävyyteen. (Eskola 1997, 16–17.)

Eläytymismenetelmällä kerätyn aineiston määrä on riittävä laadulliseen tutkimukseen. Eläytymismenetelmässä olisi voinut olla enemmän varianssia, esimerkiksi neljä kehyskertomusta. Niiden tuottama lisäarvo olisi todennäköisesti ollut kuitenkin melko rajallinen johtuen tutkimuksen asetelmasta. Eläytymismenetelmä tuotti juuri tarvittavan tiedon tutkimuskysymyksen vastaamiseksi. Se toimi teemoittelun kohteena olevana laadullisena esseeaineistona, ja samalla mahdollisti varianssin käyttämisen palaveri-ilmiön esiin nostamiseksi.

Teemahaastattelujen tuottama aineisto on kooltaan tarkoituksenmukainen. Aineisto mahdollistaa syventymisen eläytymismenetelmän varianssianalyysin esille tuomaan ilmiöön. Tämä toteutuu tutkimuksessa hyvin. Laajempi haastatteluaineisto olisi voinut tuoda lisää nyansseja, mutta tutkimusasetelman kannalta näiden lisäarvo olisi kuitenkin ollut vähäinen. Tällaisena haastatteluaineisto tuki tutkimuksen kokonaisuutta.

Tutkimustulosten yleistettävyyden toteamiseksi kvantitatiivinen tutkimus tarjoaisi aineistonkeruu- ja analyysimenetelmiä, joiden avulla voitaisiin selvittää laajemmin kouluttajien suhtautumista palaveriin. Määrällisen tutkimuksen tulosten pohjalta voitaisiin todeta, ajattelevatko kouluttajat positiivisesti palavereista. Tulosten ollessa negatiivisia heräisi jatkokysymys, mistä ero voisi johtua. Tätä kautta olisi mahdollista kehittää palaverikäytänteitä koko organisaation tasolla.

Palaverien mieltämistä johtamisen työkaluna voisi tutkia myös muissa rajavartiolaitoksen toimiyksiköissä, kuten esikunnissa ja rajavartioasemilla. Tuloksena olisi mahdollista saada mielenkiintoisia eroavaisuuksia suhtautumisessa palaveriin. Analyysin kohteeksi voisikin muodostua erot työympäristöjen vaikutuksesta pohdittaessa palaverien hyödyllisyyttä. Tutkimusmenetelmänä voisi olla haastattelut, jolla pyrittäisiin laajemmin selvittämään palaverien käytettävyyttä johtamisen työkaluna.

Yksi jatkotutkimusmahdollisuus olisi kerätä aineistoa komppanioiden johtoportailta ja vertailla sisältöjä keskenään. Vertaileva tutkimus yksiköiden sisällä kartoittaisi sitä, kuinka eri hen-

kilökunta kokee onnistuneen koulutuksen johtamisen. Vertailla voisi esimerkiksi päällikköta-son ja kouluttajaportaan välisiä mahdollisia näkemyseroja. Tulokset voisivat tuoda esiin kou-lutuksen eriävistä näkemyksistä johtuvia kehittämisen esteitä. Tutkimusten vaikuttavuutta tukisi aineiston säännönmukainen kerääminen pitkällä aikavälillä. Seurauksena voitaisiin mahdollisesti todeta toteutettujen toimenpiteiden ja muuttuneiden mielikuvien vaikutusta. Lisäksi vertailussa olisi mahdollista huomioda eroavaisuuksia henkilöstöryhmien, kuten raja-vartijoiden, kadettiupseerien ja opistoupseerien välillä.

Jatkotutkimusasetelma voisi myös koskea vahvemmin teoreettista viitekehystäni. Aiheena olisi vertailu erilaisissa ympäristöissä opetustyötä tekevien henkilöiden välillä. Kohderyhminä voisivat olla peruskoulunopettajat ja koulutusta suorittavien komppanioiden kouluttajat. Tä-män kaltainen tutkimus voisi tarjota mahdollisuuden vertailla organisaatiokulttuureiden eroa-vaishuuksia hyvän koulutuksen johtamisen kontekstissa. Tutkimus todennäköisesti vaatisi, että ilmiötä olisi valmiiksi tutkittu yleisemmällä tasolla koulutuskomppanioissa.

Tutkimukseni vastaa sen suunnitteluvaiheessa luotuihin tutkimuskysymyksiin, jotka eivät muuttuneet prosessin aikana. Se onnistuu yhdistämään pedagogisen johtamisen teoriaa ja kou-luttajien käytännön kokemuksia. Tutkimuksen keskiössä on se, kuinka johtamista ja sen työ-kaluja voidaan mieltää. Tuloksena ei ole yleispätevä analyysi siitä, miten asiat ovat, vaan pe-rusteltu esitys siitä, miten niiden tulisi olla.

LÄHTEET

Kirjalliset lähteet:

Ammattiosaamisen kehittämissyhtiö AMKE Oy. Kartta pedagogisen toiminnan johtamiseen. Hämeen Kirjapaino Oy

Alava J. 2012, Muuttuva oppilaitosjohtaminen. Tilannekatsaus 2012. Edita Prima Oy.
Berg, G & Wallin E. 1983. Skolan I ett utvecklingsperspektiv. Lund: Student

Ginsburg G. P. 1978, Role-playing and Role Performance in Social Psychological Research. Teoksessa M. Brenner & P Marsh, The Social Contest of Method, Croomhelm

Ginsburg G. P. 1979, The Effective use of Role-playing in Sosial Psychological Reseach. teoksessa Emergin Strategies in Social Psychological Research, New York John Willie & Sons

Eskola J. 1997, Eläytymismenetelmäopas, Tampereen yliopisto, Jäljenne palvelu, Tampere 1997

Eskola J. & Suoranta J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino Tampere

Fullan M. 1991, The New Meaning of Educational Change, London: Cassell

Gadamer H-G. 1981, Truth and Method, Sheet & Ward Ltd.

Hallinger, P. 2005, Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away. Leadership and Policy in Schools

Helakorpi S. Juuti P. & Niemi H. 1996, Tiimiorganisoitu koulu, WSOY, Juva

Helakorpi S. 2001, Koulun johtamishaaste, kustannusosakeyhtiö Tammi: Helsinki

Hellström M. 2004, Muutosote. Akvaarioprojektin pedagogisten kehittämishankkeiden toteutustapas ja onnistuminen. Tutkimuksia 249. Helsinki: Yliopistopaino

Hirsjärvi S. & Hurme H, 1985, Teemahaastattelu 3. Painos. Kyriiri OY, Helsinki.

Hyttinen M. 1987, raportti kahdesta eläytymismenetelmäkokeilusta ja kokeilujen kirvoittamista ajatuksista. Sosiaalipsykologian julkaisematon pro-gradu tutkielma, Tampereen yliopisto

Juusenaho R. 2008, Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä – tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja, Tampereen yliopisto, Opettajakoulutuslaitos, Varhaiskasvatuksen yksikkö, Eeva Hujala, Elina Fonsen & Johanna Heikka (toim.)

Juuti P. 2015, Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi, Bookwell Oy, Juva

Kenny A. 2004, Ancient Philosophy, Oxford University Press

- Kouluttajan opas 2006. Pääesikunta/Koulutusosasto. Käsikirjoitus: Halonen P., Pulkka A-T., Kärkkäinen H., Saarelainen M., Edita Prima Oy Helsinki
- Lipiäinen, S.M. Karjaluoto, E. & Nevalainen, M. 2014, "Digital channels in the internal communication of a multinational corporation"
- Metsämuuronen J. 2006, Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 2. Gummerus Kirjapaino Oy, Vaajakoski 2008
- Mustajärvi O. & Heiskanen A. 1986, Laatupiirit ja laatujohtaminen tietojärjestelmä työssä. Tietotekniikan kehittämiskeskus ry, Tutkimusraportti 3/1986 Helsinki
- Mäkinen J. 2011, Lisää huomiota organisaation pedagogiseen johtamiseen, Defensor Patria I/2011, Edita Prima Oy, Helsinki
- Nissinen, V. 2007, Kasvu pedagogiseen johtamiseen. Suomen Sotatieteellisen Seuran vuosijulkaisu n:o 65. Vaasa: Waasa Graphics.
- Owens R.G 1987. Organizational Behavior in Education. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Pearsall J. 2001. New Oxford Dictionary of English, Oxford University Press
- (JOKÄ) Puolustusvoimat 2012, Johtajan käsikirja, Juvenes Print Oy, Tampere
- (YLPALVO) Puolustusvoimat 2017, Yleinen palvelusohjesääntö, Juvenes Print Oy 2016
- Raasumaa, V. 2010, Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 383.
- Reeves D. B. 2008, Reframing Teacher Leadership to Improve Your School. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Rogelberg S.G. Scott C. & Kello J. 2007, "The Science and Fiction of Meetings", MIT Sloan Management Review, vol. 48, no. 2, pp.
- Rogelberg S.G. Allen, J.A. Shanock, L. Scott, C. & Shuffler M. 2010, "Employee satisfaction with meetings: A contemporary facet of job satisfaction", Human resource management, vol. 49, no. 2
- Smith W. & Andrews R. 1989, Instructional Leadership: How Principals Make a Difference. Alexandria, VA: ASCD
- Stiggins R. & Duke D. 2008 Effective Instructional Leadership Requires Assessment Leadership, Phi Delta Kappan, Vol. 90, No. 04, December
- Their S. 1994, Pedagoginen johtaminen, Tammer-paino Oy, Tampere
- Their S. 1988, Det pedagogiska ledarskapet – en undersökning de bakomliggande komponenterna rollupplevelse, mäniskosyn, kunskapssyn och värderingar. Helsingfors universität. Pedagogiska institutien.

Timperley H. 2011, Realizing the Power of Professional Learning. New York, NY: Open University Press.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002, Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1.–2. painos. Helsinki: Tammi

Tuominen J. 2013, Päällikkö on pääkouluttaja? Tiede ja ase, v. 70

U.S. Department of Education 2005, READING FIRST NOTEBOOK, The Newsletter for the Reading First Program, Southwest Educational Development Laboratory

Von Glasersfeld E. 1995, Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning, Falmer Press: London

Von Glasersfeld E. 1989, Cognition, Construction of Knowledge, and Teaching

Wardi E. 1984, Kahden sosiaalipsykologisen metodin kokeellinen vertailu. Sosiaalipsykologian julkaisematon pro gradu – tutkielma, Tampereen yliopisto

Verkkolähteet:

Concordia 2016, University, Portland, Oregon, Four Instructional Leadership Skills Principals Need, Viitattu: Toukokuu 2017, Linkki: <https://education.cu-portland.edu/blog/leaders-link/four-instructional-leadership-skills-principals-need/>

Hookway C., 2008. Pragmatism. The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2008 Edition). Viitattu: Toukokuu 2017 Linkki: <https://plato.stanford.edu/entries/pragmatism/>

Huber G. 2014 “Kompetenzen für pädagogische Führung” Ein Interview mit Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber, Maaliskuu 2014, Viitattu: Kesäkuu 2017, Linkki: [https://mail3.sdw.org/dokumente.nsf/0/619b147d03022347c1257c970044adac/\\$FILE/Interview_StephanHuber.pdf](https://mail3.sdw.org/dokumente.nsf/0/619b147d03022347c1257c970044adac/$FILE/Interview_StephanHuber.pdf)

MacNeill N. & Silcox S. 2003, Pedagogic leadership: putting professional agency back into learning and teaching, Curriculum & Leadership Journal. Viitattu: Toukokuu 2017 Linkki: http://www.curriculum.edu.au/leader/pedagogic_leadership:_putting_professional_agency_4625.html?issueID=9691

Markier P. 2013, Rationalism vs Empirism, The Stanford Encyclopedia of Philosophy 2013, Viitattu: Kesäkuu 2017, Linkki: <https://plato.stanford.edu/entries/rationalism-empiricism/>

Puolustusministeriön hallinnonalan tulevaisuuskatsaus 2014, Tulevaisuuskatsaus 2020 luvulla, Viitattu: Toukokuu 2017, Linkki: http://www.defmin.fi/ajankohtaista/tiedotteet/2014?6061_m=5978

Swoyer C., 2008. Relativism. The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2008 Edition), Viitattu: Toukokuu 2017, Linkki: <https://plato.stanford.edu/entries/relativism/>

Rajavartiolaitos 2018, Varusmieskoulutus, Viitattu: Huhtikuu 2018, Linkki:
<https://www.raja.fi/lr/varusmieskoulutus/>

LIITTEET

Liite 1. Eläytymismenetelmä vastausohjeet

VASTAUSOHJEET

Taustatietoa ja tavoite:

Tutkimukseni käsittelee pedagogisen johtamisen periaatteiden ilmenemistä rajajääkärikomppanioissa. Työssäni pyrin selvittämään rajajääkärikomppanioiden kouluttajien näkemyksiä liittyen koulutuksen johtamiseen. Tämän aineistonkeruun **tavoitteena** onkin saada tietoa siitä, miten kouluttajien mielestä heitä tulisi johtaa, jotta heidän työnsä olisi tehokkaampaa ja helpompaa. Kyseessä on eläytymismenetelmä, jossa vastaajan tulee kuvitella olevansa kysymyksessä kuvatussa tilanteessa ja kirjoittaa lyhyt kertomus/kuvaus vastaukseksi.

Ohjeet vastaamista varten:

1. Kuvittele olevasi kysymyksissä esitetyssä tilanteessa.
2. Lomakkeet on jaettu A ja B lomakkeisiin. (vastaa kumpaankin) Voit tarvitessasi jatkaa lomakkeen toiselle puolelle.
3. Kirjoita lyhyt kuvaus vastaukseksi kumpaankin kysymykseen. (Lomake A ja B) Kirjoita vastauksesi essee-muotoiseksi (ei ranskalaisia viivoja). Kirjoitustyyli on vapaa, kunhan se on ymmärrettävää.
4. Vastauksesi voi pohjautua todellisiin tapahtumiin tai olla kokonaan kuvitteellinen. Tapahtuman ollessa todellinen tai todellisuuteen pohjautuva, **älä** käytä henkilöiden nimiä. (Voit viitata heihin esimerkiksi tittelillä: päällikkö, saapumiseräjohtaja jne.)
5. Käyttäessäsi omalle työyksiköllesi ominaisia termejä, esim. harjoitusten nimiä, suunnitteluprosesseja yms. avaa käyttämiäsi termejä lyhyesti (mikä, missä, milloin).
6. Pyri vastauksessa kuvaamaan johtamiseen liittyviä toimenpiteitä/periaatteita ja niiden vaikutuksia. (Esim. Perusharjoituksessa harjoituksenjohtaja käski seuraavasti... Tämän vuoksi en kyennyt toteuttamaan... Tästä johtui, että koulutettava joukko ei pystynyt ...)
7. Voit myös kuvailla komppaniassa tapahtuvaa johtamista yleisellä tasolla, johtoportaan ja kouluttajien sosiaalista kanssakäymistä ja suhtautumista toisiinsa.
8. Tee itsenäistä työtä (älä keskustele muiden kanssa).
9. Tutkimustulokset tulevat olemaan julkisia (vastaajien henkilöllisyys ja vastauslomakkeet jäävät ainoastaan tutkijan tietoon.) Vastaajien yhteystietoja kysytään mahdollisia epäselvyyksiä/jatkokysymyksiä varten.
10. Vastaamiseen on aikaa 1 h

Liite 2. Eläytymismenetelmän positiivinen kehyskertomus

LOMAKE A1

NIMI:

PUHELIN JA SÄHKÖPOSTI:

Tehtävä: Viimeisin saapumiserä on juuri kotiutunut. Olet kollegoidesi kanssa kouluttajien huoneessa ja puheenaiheeksi nousee, kuinka **erinomaisesti** kouluttajia on johdettu viimeisten saapumiserien aikana. Kerro mitkä tekijät ja toimenpiteet ovat vaikuttaneet tällaisen tilanteen syntymiseen ja miksi asiat ovat **hyvin**.

Liite 3. Eläytymismenetelmä negatiivinen kehyskertomus**LOMAKE B1**

NIMI:

PUHELIN JA SÄHKÖPOSTI:

Tehtävä: Viimeisin saapumiserä on juuri kotiutunut. Olet kollegoidesi kanssa kouluttajien huoneessa ja puheenaiheeksi nousee, kuinka **heikosti** kouluttajia on johdettu viimeisten saapumiserien aikana. Kerro mitkä tekijät ja toimenpiteet ovat vaikuttaneet tällaisen tilanteen syntymiseen ja miksi asiat ovat **huonosti**.

Liite 4. Teemahaastattelujen tukikysymykset

Yleisesti palavereista

1. Mainitsit esseessäsi palaverien pitämisen positiivisena johtamisen työkaluna. Mitä palavereilla voidaan mielestäsi saavuttaa?
2. Mitkä ovat mielestäsi hyviä palaverikäytänteitä?
3. Voiko palavereista olla mielestäsi haittaa? Milloin? Miksi?
4. Miten palaveria tulisi käyttää johtamisen välineenä? Miksi?

Sosiaalinen kanssakäyminen/kommunikaatio

5. Miten palaverit vaikuttavat RJK:n sosiaaliseen rakenteeseen/johtoportaan ja alaisten väliseen kommunikaatioon?
6. Miten palaverit edistävät tiedonkulkua, eheyttä ja rakentumista RJK:ssa?

Visio

7. Miten johtaja voi mielestäsi tuoda näkemyksiään (visiotaan) esille palaverissa? Kuinka tämä auttaa tiedon hallinnassa?
8. Kuinka palavereja voidaan käyttää kehitystyön tukena?
9. Miten näkisit tavoitteiden asettamisen palavereissa?

Resurssien käyttö

10. Kuinka palaverit auttavat johtajaa ammattitaidon hyödyntämisessä?
11. Miten palavereja voidaan käyttää vastuunjakamisen tehostamiseksi?

Läsnäolo

12. Kuinka johtaja voi ottaa huomioon/välittää alaisille kiinnostuksen heistä palaverien kautta?